POLITÉCNICO DE LISBOA

ESCOLA SUPERIOR DE MÚSICA DE LISBOA

# Relatório de Estágio

O processo de ensino-aprendizagem do violino em grupos com alunos de níveis diferenciados – o impacto do Ensino Coletivo

**Ana Paula Dutra Sousa**

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2021

Orientador: Professor Doutor Tiago Neto

# Relatório de Estágio

O processo de ensino-aprendizagem do violino em grupos com alunos de níveis diferenciados – o impacto do Ensino Coletivo

**Ana Paula Dutra Sousa**

Relatório Final do Estágio do Ensino Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, do Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música, conforme Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio.

Julho de 2021

Orientador: Professor Doutor Tiago Neto

**Índice Geral**

**Índice de Figuras** ..... v
**Índice de Quadros** ..... vi
**Índice de Gráficos** ..... vii
**Lista de Termos e Abreviaturas** ..... ix
**Agradecimentos** ..... **x**
**Resumo I** ..... xi
**Abstract I** ..... xii
**Resumo II** ..... xiii
**Abstract II** ..... xiv

**PARTE I - PRÁTICA PEDAGÓGICA** ..... **1**

**1.Introdução** ..... 2
1.1. Competências a Desenvolver ..... 2
1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio do Ensino Especializado ..... 3
1.3. Análise SWOT do Estagiário ..... 3
**2.Caracterização da instituição** ..... 5
2.1. Historial e contextualização ..... 5
2.2. Enquadramento e caracterização ..... 6
2.2.1. Geográfico e cultural ..... 6
2.2.2. Instalações ..... 6
2.2.3. Equipamento e património ..... 7
2.3. Organização e Gestão ..... 7
2.4. Comunidade Educativa ..... 8
2.4.1. Pessoal docente ..... 8
2.4.2. Pessoal não docente ..... 9
2.4.3. Alunos ..... 9
2.5. Projeto Educativo Escolar ..... 10
2.5.1. Missão e objetivos ..... 10
2.6. Oferta Educativa ..... 11
2.6.1. Projetos e atividade artística ..... 13
2.7. Ligação à comunidade ..... 13
2.8. Protocolos e parcerias ..... 14

2.9. Ambiente Educativo ..... 15
2.10. Avaliação ..... 16
2.11. Resultados ..... 17
2.12. Plano Anual de Atividades ..... 17
**3. Prática Educativa Desenvolvida** ..... 18
3.1. Caracterização da Classe ..... 18
3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados ..... 20
3.2.1. Grupo de Iniciação - Alunos A, B e C ..... 20
3.2.2. 2º Grau - Aluna D ..... 22
3.2.3. 5º Grau - Alunas E e F ..... 23
3.3. Descrição das Aulas Lecionadas ..... 24
3.3.1. Iniciação ..... 24
3.3.2. 2º Grau ..... 28
3.3.3. 5º Grau ..... 31
3.4. Atividades Extracurriculares ..... 33
3.5. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional ..... 34
**4. Análise Crítica da Atividade Docente** ..... 35
4.1. Nível de Consecução dos Objetivos ..... 36
4.2. Facilidades e Dificuldades Sentidas ..... 37
**PARTE II - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO ..... 39**
**5. O processo de ensino-aprendizagem do violino em grupos com alunos de níveis diferenciados – o impacto do Ensino Coletivo** ..... 40
5.1. Introdução ..... 40
**6. Da democratização do ensino aos dias de hoje** ..... 41
6.1. A escola do século XXI – Principais objetivos ..... 44
6.2. Mudança paradigmática ..... 45
6.3. O papel do professor na escola da atualidade ..... 46
**7. Diferenciação pedagógica** ..... 48
7.1. Origem do Ensino Diferenciado ..... 48
7.2. Definição do Ensino diferenciado ..... 50
7.3. Características do Ensino Diferenciado ..... 52
7.4. Prática de diferenciação pedagógica ..... 54
**8. Teorias contemporâneas da educação e do processo ensino-aprendizagem** ..... 57

8.1. Relação Ensino-Aprendizagem ..... 57
8.2. Teorias clássicas da educação ..... 58
8.3. Perspetiva Comportamentalista - Behaviorista ..... 60
8.4. Perspetiva Construtivista ..... 61
8.4.1. Teoria Cognitivista ..... 62
8.4.2. Perspetiva Humanista ..... 64
8.5. Lev Vygotsky e a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal ..... 64
**9. O ensino de música em Portugal** ..... 67
9.1. O ensino genérico de música em Portugal ..... 68
9.2. O ensino vocacional de música em Portugal ..... 69
9.3. O ensino instrumental coletivo em Portugal ..... 71
**10. Ensino instrumental coletivo** ..... 72
10.1. Origem do ensino instrumental coletivo ..... 72
10.2. Conceito e características ..... 75
10.3. A socialização no ensino coletivo ..... 79
10.4. Ensino instrumental coletivo e a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal ..... 80
10.5. Benefícios do Ensino Instrumental Coletivo na aprendizagem ..... 81
10.6. Dificuldades do ensino instrumental coletivo ..... 84
10.7. O papel do professor no ensino instrumental coletivo ..... 88
**11. Objeto de estudo e Justificação do Projeto** ..... 91
11.1. Objetivos e questões da investigação ..... 92
**12. Metodologia da Investigação** ..... 93
12.1. Estudo de Caso ..... 95
12.2. Participantes/amostra ..... 96
12.3. Procedimentos éticos e formais ..... 97
12.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados ..... 98
12.4.1. Observação Participante ..... 100
12.4.2. Questionário aos alunos ..... 100
12.4.3. Questionário aos professores ..... 101
**13. Apresentação e Análise dos Resultados** ..... 102
13.1. Observação Participante ..... 102
13.1.1. Grupo Heterogéneo 1 ..... 102
13.1.2. Grupo Heterogéneo 2 ..... 106

13.1.3. Análise da Observação Participante ..... 107
13.2. Questionário dirigido aos alunos ..... 108
13.3. Questionário dirigido ao corpo docente ..... 119
13.4. Triangulação e discussão dos resultados ..... 136
**14. Conclusão** ..... 140
14.1. Dificuldades e limitações do estudo ..... 145
14.2. Recomendações para futuras pesquisas ..... 146
**15. Bibliografia** ..... 147
**Anexos** ..... 154
Anexo 1 - Melodias didáticas elaboradas pela autora ..... 155
Anexo 2 - Grelha de Observação Direta (Grupo 1) ..... 156
Anexo 3 - Grelha de Observação Direta (Grupo 2) ..... 157
Anexo 4 - Exemplo Diário de Bordo (Grupo 1) ..... 158
Anexo 5 - Exemplo Diário de Bordo (Grupo 2) ..... 161
Anexo 6 - Pedido de autorização para recolha de dados ..... 164
Anexo 7 - Inquérito por Questionário dirigido aos alunos ..... 165
Anexo 8 - Inquérito por Questionário dirigido ao corpo docente ..... 169

**Índice de Figuras**

Figura 1 - Análise SWOT da Estagiária ..... 4
Figura 2 - Organograma da instituição ..... 8
Figura 3 - Recurso didático para exercícios de arco ..... 25
Figura 4 - Mapa concetual da diferenciação pedagógica ..... 55
Figura 5 - Esquema dos principais enfoques teóricos da aprendizagem e do ensino e alguns dos seus representantes ..... 59
Figura 6 - Polos das teorias contemporâneas da educação ..... 60

**Índice de Quadros**

Quadro 1 - Número de inscrições por curso no CAL ..... 9
Quadro 2 - Oferta Educativa do CAL..... 12
Quadro 3 - Conteúdos programáticos abordados no âmbito do aluno de 2º grau. ..... 30
Quadro 4 - Conteúdos programáticos abordados no âmbito do aluno de 5º grau ..... 33
Quadro 5 - Descrição da observação participante no âmbito do grupo heterogéneo 1 ... 104
Quadro 6 - Descrição da observação participante no âmbito do grupo heterogéneo 2 ... 106

**Índice de Gráficos**

Gráfico 1 - Questão 3: Toco violino há quanto tempo? ..... 109
Gráfico 2 - Questão 4: Gosto de ter aulas de instrumento em conjunto? ..... 110
Gráfico 3 - Questão 5: O que mais gosto nas aulas de violino? ..... 110
Gráfico 4 - Questão 6: Na minha opinião, as aulas de instrumento em conjunto são: ..... 111
Gráfico 5 - Questão 7: Na minha opinião, as aulas de instrumento em conjunto são: ..... 112
Gráfico 6 - Questão 8: Nas aulas de instrumento, com que frequência o meu colega ajuda-me a aprender? ..... 113
Gráfico 7 - Questão 9: Nas aulas de instrumento, com que frequência ajudo o meu colega a aprender? ..... 113
Gráfico 8 - Questão 10: Com que frequência estou atento às tarefas do meu colega? .... 115
Gráfico 9 - Questão 11: Nas aulas de instrumento, tento tocar bem para o meu colega? 115
Gráfico 10 - Questão 12: Acho que ouvir o meu colega é: ..... 116
Gráfico 11 - Questão 13: Acho que tocar para o meu colega é: ..... 117
Gráfico 12 - Questão 14: Sinto a responsabilidade de tocar bem perante o meu colega? 118
Gráfico 13 - Questão 1: Género ..... 119
Gráfico 14 - Questão 2: Idade ..... 119
Gráfico 15 - Questão 3: No âmbito da sua classe instrumental no CAL, leciona aulas de carácter coletivo, onde os alunos estão agrupados em grupos de trabalho? 120
Gráfico 16 - Questão 4: Considera o ensino instrumental coletivo benéfico para a aprendizagem? ..... 120
Gráfico 17 - Questão 5: Na sua opinião quais são as principais vantagens do ensino coletivo? ..... 121
Gráfico 18 - Questão 6: Na sua opinião, quais são as principais dificuldades apresentadas pelo ensino coletivo? ..... 122
Gráfico 19 - Questão 7: No âmbito da sua classe instrumental, considera existir grupos de trabalho heterogéneos, ou seja, grupos de alunos com níveis diferenciados que partilham a mesma aula? ..... 123
Gráfico 20 - Questão 8: No contexto da sua classe instrumental, quantos grupos de trabalho considera ser heterogéneos? ..... 124
Gráfico 21 - Questão 9: Considera que, num grupo instrumental com níveis diferenciados os alunos mais capacitados funcionam como agentes impulsionadores da aprendizagem para os alunos com mais dificuldades? ..... 125

Gráfico 22 - Questão 10: Num grupo de trabalho instrumental com níveis diferenciados , é possível potenciar a capacidade de todos? ..... 125
Gráfico 23 - Questão 11: Selecione o grau de importância para cada uma das seguintes estratégias no âmbito de grupos de trabalho instrumental com níveis diferenciados. ..... 126
Gráfico 24 - Questão 12: Na presença de grupos de trabalho com níveis diferenciados, quais das seguintes estratégias utiliza? ..... 127
Gráfico 25 - Questão 13: Numa aula coletiva, considera que os alunos com mais dificuldade desmotivam os alunos mais capacitados? ..... 129
Gráfico 26 - Questão 14: Numa aluna coletiva, considera que os alunos mais capacitados desmotivam os alunos com mais dificuldades? ..... 129
Gráfico 27 - Questão 15: Na presença de um grupo de trabalho instrumental com níveis diferenciados, considera eficaz fomentar uma aprendizagem colaborativa, em que os alunos mais capacitados ajudam os alunos com mais dificuldades? ..... 130
Gráfico 28 - Questão 16: Sabe em que consiste a diferenciação pedagógica? ..... 131
Gráfico 29 - Questão 18: Na presença de um grupo com níveis diferenciados, aplica ou aplicaria uma diferenciação pedagógica? ..... 132
Gráfico 30 - Questão 19: Considera que aplicar uma diferenciação pedagógica num grupo com níveis diferenciados potencia a capacidade de todos? ..... 133
Gráfico 31 - Questão 20: Como são as tarefas que propõe a um grupo instrumental com alunos de níveis diferenciados? ..... 133
Gráfico 32 - Questão 21: Durante a sua carreira docente teve formação específica para o ensino instrumental coletivo? ..... 134
Gráfico 33 - Questão 22: Considera pertinente abordar esta temática no âmbito do Mestrado em Ensino de Música? ..... 135

**Lista de Termos e Abreviaturas**

CAL - Conservatório d'Artes de Loures

EEE - Estágio do Ensino Especializado

ESML - Escola Superior de Música de Lisboa

IPSS - Instituição Particular de Solidariedade Social

NEE - Necessidades Educativas Especiais

PAA - Plano Anual de Atividades

PEE - Projeto Educativo Escolar

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

**Agradecimentos**

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Professor Doutor Tiago Neto, por toda a orientação, disponibilidade e apoio demonstrado ao longo do ano.

Ao David Ribeiro, por toda a sua colaboração durante a realização do estágio, e também a toda a comunidade educativa do CAL por me terem recebido tão afavelmente.

Aos participantes no estudo de caso, alunos, respetivos encarregados de educação e corpo docente do CAL, pelo importante contributo para a realização do projeto de investigação.

Ao meu pai e irmãs, por acreditarem em mim e pelo apoio demonstrado desde sempre.

À minha querida mãe.

Agradecer ao meu namorado, Rodrigo Carvalho, pela preciosa ajuda na realização deste trabalho, pela sua paciência, apoio e constante incentivo.

Por último, a duas pessoas às quais devo o meu percurso na música e sem as quais, este trabalho não poderia ter sido realizado. São eles, o professor Amâncio Cabral, que foi capaz de despertar em mim o gosto pela música, e a professora Ana Beatriz Manzanilla, um pilar na minha formação violinística que marcou o meu percurso com a sua entrega e sabedoria.

**Resumo I**

A primeira parte do presente Relatório de Estágio debruça-se sobre a prática pedagógica desenvolvida no âmbito do Estágio do Ensino Especializado, inserido no Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa.

O estágio foi realizado no Conservatório d'Artes de Loures, instituição que tem vindo a afirmar-se no panorama do ensino de música em Portugal, não só pela sua qualidade, mas também pela missão de integração social através da arte.

Nesta secção constam a caracterização da instituição, da classe de violino e dos alunos selecionados para o estágio, assim como a descrição da prática pedagógica implementada ao longo do ano letivo.

Por último, haverá espaço para uma reflexão crítica de toda a atividade pedagógica realizada, analisando a evolução de cada aluno, a consecução dos objetivos estipulados, bem como as facilidades e dificuldades sentidas ao longo da prática pedagógica.

**Abstract I**

The first part of this report refers to the teaching practice developed within the scope of the Master in Music Teaching at Escola Superior de Música de Lisboa.

The internship was held at Conservatório d'Artes de Loures, an institution that has become a reference in the panorama of music education in Portugal, not only for providing high quality education, but also for promoting social integration through art.

This section includes a detailed characterization of the institution, the violin studio and the students selected for the internship, along with a description of the pedagogical practice implemented throughout the school year.

Finally, there will be room for a critical reflection on the entire pedagogical activity carried out, analyzing the evolution of each student, the achievement of the stipulated objectives as well as the facilities and difficulties experienced throughout the pedagogical practice.

**Resumo II**

O projeto de investigação levado a cabo tem como eixo central o processo de ensino-aprendizagem do violino em grupos com alunos de níveis diferenciados, e prende-se com a realidade de que o ensino coletivo é uma modalidade presente no âmbito do ensino especializado de música em Portugal, aspeto que constitui novos e complexos desafios, nomeadamente, na gestão da heterogeneidade.

A pesquisa tem como principal objetivo encontrar procedimentos pedagógicos que promovam o desenvolvimento de todos os alunos dispostos em grupos de aprendizagem instrumental heterogéneos, assim como analisar o impacto da socialização e interação na potencialização de competências musicais.

Esta investigação destina-se a todos docentes do ensino especializado de música que praticam o ensino coletivo e são diariamente confrontados com novos desafios a nível da heterogeneidade dos grupos, assim como a todos os professores que encontram especial dificuldade em adaptar o ensino instrumental a um modelo coletivo.

Em função disso, o presente projeto de investigação pretende oferecer uma visão realista em relação ao ensino coletivo assim como encontrar técnicas que melhorem a operacionalização da prática pedagógica coletiva e consequentemente, a aprendizagem instrumental de todos os alunos dispostos em grupos com níveis diferenciados.

**Palavras-chave:** Ensino coletivo, ensino-aprendizagem do violino, ensino diferenciado, socialização, Conservatório d'Artes de Loures

**Abstract II**

The central point of the following research refers to violin learning in groups with students with different levels of development. Collective learning is a type of practice that has been adopted within specialized music education in Portugal. This aspect brought new and complex challenges, particularly in managing heterogeneity.

The main objective of the research is to find pedagogical procedures that promote the development of all students within heterogeneous instrumental groups, as well as to analyze the impact of socialization and interaction in the enhancement of musical skills.

This research is addressed to all teachers of specialized music education who employ collective instrumental teaching and are daily confronted with new challenges concerning groups heterogeneity, along with all teachers who find it especially difficult to adapt instrumental teaching to a collective model.

Therefore, this study aims to offer a realistic vision of collective teaching, as well as to find techniques that improve the operationalization of collective pedagogical practice and consequently, the instrumental learning of all students in groups with different levels.

**Keywords:** Collective teaching, violin teaching and learning, differentiation, socialization, Conservatório d'Artes de Loures

# Parte I – Prática Pedagógica

## 1.Introdução

O Estágio do Ensino Especializado teve início a 19 de outubro de 2020 no Conservatório d'Artes de Loures, sendo realizado em regime de exercício. Foram selecionados três grupos instrumentais de diferentes níveis da minha classe de violino (Iniciação, 2º Grau e 5º Grau), e elaborados noventa planos de aula, um para cada aula lecionada.

### 1.1. Competências a Desenvolver

Sob a minha perspetiva, um ensino de qualidade é aquele que instiga a curiosidade pelo conhecimento, que providencia as ferramentas necessárias para a constante progressão e que incute valores de responsabilidade, confiança e realização. É neste sentido que pretendo desenvolver a minha prática pedagógica. Tenciono então guiar os alunos rumo a uma aprendizagem sólida, consistente e progressivamente mais complexa, visando a sua realização musical e artística.

Pretendo também aperfeiçoar a minha capacidade para identificar e resolver problemas, implementar estratégias adaptadas a cada situação, procurar medidas mais eficazes e atuais na prevenção de problemas, transmitir a paixão pela música e ser capaz de criar um ambiente favorável à aprendizagem.

Como músico e docente, tenho noção do impacto que a aprendizagem musical tem no percurso dos indivíduos, sendo capaz de desenvolver múltiplas capacidades, mas também de incutir diversos valores extremamente úteis para toda a vida. Com efeito, ser capaz de desenvolver nos alunos diversas competências e de acompanhar o seu crescimento, adaptando o ensino e tendo em conta as suas características como pessoas e seres humanos, é algo que almejo atingir.

### 1.2. Expectativas Iniciais em Relação ao Estágio do Ensino Especializado

Com a realização deste estágio, espero conseguir fazer uma suave transição entre a vida académica e a vida profissional ao estar mais próxima da realidade da docência e de todas as suas especificidades e desafios.

Ambiciono ter um impacto positivo na aprendizagem e realização musical dos alunos com os quais irei trabalhar, sendo capaz de incutir o gosto pela música e pelo instrumento.

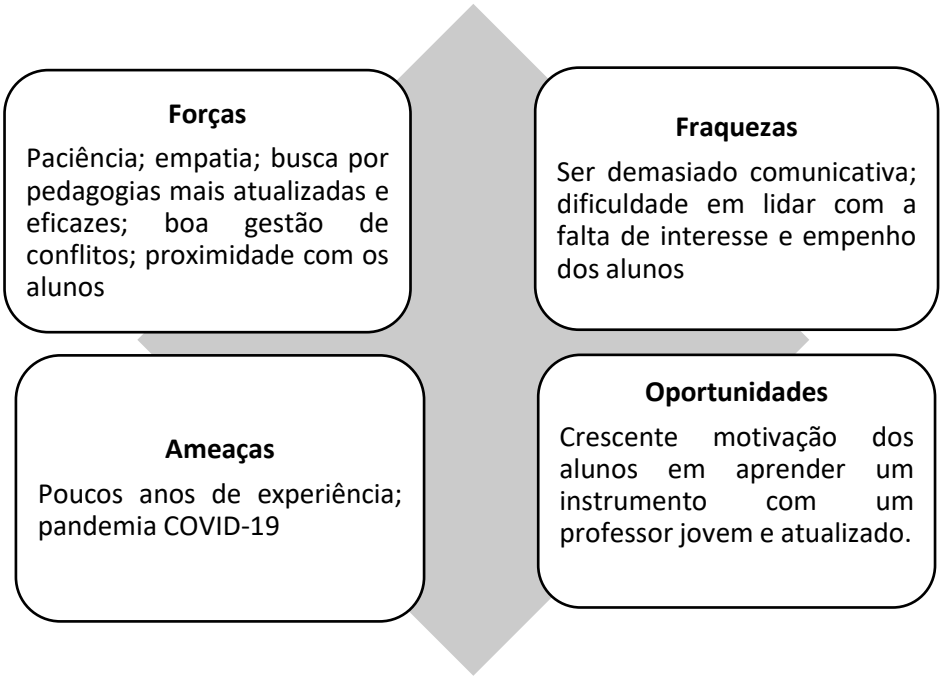
Em razão disso, espero deparar-me com desafios instigadores de reflexão, que permitam um bom desenvolvimento profissional, tendo sempre em vista a aprendizagem e bem-estar dos alunos.

Tenho a expetativa de que o Estágio do Ensino Especializado (EEE) ajudar-me-á a identificar e transpor as dificuldades que irão surgir no caminho e a melhorar a minha abordagem, com o intuito de desenvolver em cada um dos alunos a sua máxima potencialidade, bem como a sua realização pessoal.

### 1.3. Análise SWOT do Estagiário

A sigla SWOT advém dos termos anglo-saxónicos *Strengths* (Forças), *Weaknessess* (Fraquezas), *Opportunities* (Oportunidades) e *Threats* (Ameaças). Esta ferramenta permite interligar os pontos anteriormente mencionados com o objetivo de caracterizar e analisar o ambiente interno e externo de um organismo ou instituição.

**Figura 1 - Análise SWOT da Estagiária**




Fonte: Elaborado pela autora

A partir da matriz SWOT acima apresentada, é possível reconhecer de forma visual, as forças e fraquezas como estagiário, assim como, as ameaças e oportunidades que devem ser tidas em conta.

Destacam-se como pontos fortes, a paciência, empatia, constante procura por uma pedagogia mais atualizada e adaptada à realidade de cada aluno, a boa gestão de conflitos e por último, a proximidade com os alunos e com as suas dificuldades devido à aproximação de idades.

Não obstante, exagerar na comunicação feita num só sentido, e lidar com a falta de interesse dos alunos assumem-se com os principais aspetos a melhorar. Estes fatores ganham mais expressão quando associados às ameaças registadas, nomeadamente os poucos anos de experiência na docência, não tendo ferramentas pedagógicas para todas as situações que possam ocorrer no momento do estágio, assim como o fator da pandemia COVID-19 que restringe o contacto com os alunos e pode levar a um possível confinamento e regresso ao ensino à distância, traduzindo-se num abrandamento da aprendizagem e num acompanhamento deficitário. Todavia, é visto como uma oportunidade a crescente

motivação dos alunos em aprender um instrumento, em especial com um professor próximo da sua realidade e com recurso a pedagogias mais atualizadas.

## 2.Caracterização da instituição

### 2.1. Historial e contextualização

O Conservatório d'Artes de Loures (CAL) é uma escola de ensino especializado artístico reconhecida pelo Ministério da Educação que tem como entidade titular a Associação Nacional de Educação Artística e Cultural (ANEAC), entidade sem fins lucrativos, de utilidade pública fundada em 1982. Por sua vez, o CAL foi fundado a 21 de outubro de 2008 na freguesia de Unhos-Catujal assumindo-se como a única escola no Concelho de Loures que permite o acesso a três áreas artísticas, a Música, a Dança e o Teatro, sendo reconhecida por diversos parceiros internacionais tais como ABRSM, Trinity Guildhall e Royal Ballet. Assim o CAL ministra cursos desde o berçário até ao nível secundário contando atualmente com cerca de oito mil alunos inscritos (Projeto Educativo do CAL, 2020/2021).

A nível pedagógico, a instituição apresenta resultados significativamente positivos no sucesso educativo dos alunos e na diminuição do abandono escolar. Através de múltiplas práticas artísticas, o CAL intervém junto de uma comunidade fragilizada contribuindo para a acessibilidade do ensino especializado bem como para a integração e inclusão dos indivíduos na sociedade, fomentando o desenvolvimento humano social e artístico.

Segundo o Projeto Educativo Escolar (PEE) do CAL, cerca de 95% dos alunos inscritos são provenientes de famílias caracterizadas como famílias de classe média-baixa ou baixa existindo diversos casos de pobreza, carência, fome e maus-tratos. Assim, o projeto do CAL engloba características únicas onde se destaca o humanismo, espírito colaborativo e ambiente integrador, quase familiar, resultando num lugar de expressão artística que valoriza a diversidade e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais.

## 2.2. Enquadramento e caracterização

### 2.2.1. Geográfico e cultural

O CAL situa-se no concelho de Loures, na periferia da cidade de Lisboa tendo assim diversos acessos. Localiza-se na freguesia de Unhos, atual união das freguesias de Camarate, Unhos e Apelação, com uma área de 4,47 $Km^2$, que contempla 20 bairros e 9507 habitantes (Censos 2011).

De acordo com os resultados provisórios do Censos (2011) do Instituto Nacional de Estatística, a população de Unhos apresenta uma diminuição de indivíduos sem qualquer escolaridade ou com o 1º ciclo, e um aumento da escolaridade nos 2º e 3º ciclo, bem como no número de pessoas com nível superior. No entanto, situações de desemprego e precariedade, assim como a existência de um fluxo migratório ilegal são constantes, fatores que contribuem para cenários de pobreza, exclusão social e desorganização familiar.

### 2.2.2. Instalações

O Conservatório d'Artes de Loures possui um terreno, cedido pela Câmara Municipal de Loures onde edificou sete blocos, cada um deles designado por uma letra do alfabeto (Projeto Educativo do CAL, 2020/2021). O edifício principal data de 1983 e foi a primeira estrutura do CAL, enquanto os últimos foram adquiridos recentemente em 2021.

Devido ao crescente número de alunos a frequentar os diversos cursos, o CAL tem se dedicado à requalificação e ampliação dos seus espaços de modo a albergar toda a comunidade educativa e criar um ambiente favorável à aprendizagem e ao bem-estar de todos. Ainda assim, nos dias mais movimentados as instalações revelam-se insuficientes para acolher aulas individuais, teóricas, estudo individual, atividades coletivas e audições, sendo necessário uma ampla organização e gestão dos espaços.

Os diversos edifícios do CAL dispõem de catorze salas de instrumento para aulas e estudo instrumental, seis salas de grandes dimensões para aulas teóricas, turmas instrumentais

alargadas e ensaios de ensemble, uma sala de percussão que, devido à sua dimensão, funciona também como sala de ensaio de orquestra, e um auditório. Outros espaços passam pela receção, secretaria, tesouraria, bar/sala de convívio, uma sala polivalente, centro de recursos, gabinete de direção, sala de professores e sala de reuniões (Projeto Educativo do CAL, 2020/2021).

### 2.2.3. Equipamento e património

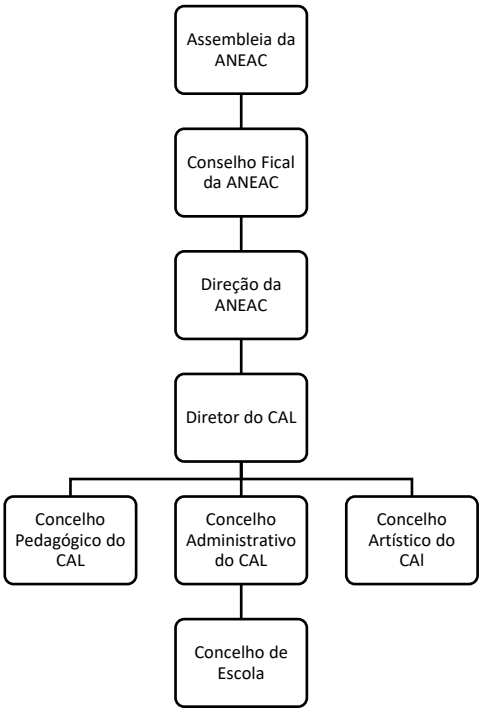
A Escola dispõe dos recursos materiais necessários ao bom funcionamento dos cursos que ministra, nomeadamente: material bibliográfico, material audiovisual e instrumentos musicais. Este último aspeto revela-se como uma mais-valia para todos os alunos que, por alguma razão, não têm instrumento próprio, conferindo-lhes as ferramentas necessárias para um bom desempenho e sucesso educativo.

O CAL possui os edifícios acima mencionados, assim como três carrinhas que permitem o transporte dos alunos desde a sua residência ou escola até ao Conservatório, e a deslocação de professores e animadores às escolas de ensino regular.

## 2.3. Organização e Gestão

A ANEAC – Associação Nacional de Educação Artística e Cultural, é uma instituição sem fins lucrativos, de utilidade pública e é a entidade titular do Conservatório d'Artes de Loures. A ANEAC possui órgãos sociais que administram e gerem o CAL, nomeadamente, Assembleia Geral, Conselho Fiscal e Direção. Por sua vez, o CAL possui um Diretor (Administrativo, Pedagógico e Artístico) que é coadjuvado pelos seguintes órgãos: Conselho Pedagógico, Conselho Administrativo e Conselho Artístico, existindo ainda um Conselho Consultivo denominado de Conselho de Escola. A escola é organizada por áreas: Música, Dança, Teatro e Teatro Musical, cada uma regulamentada pelo respetivo departamento (Projeto Educativo do CAL, 2020/2021).

**Figura 2 - Organograma da instituição**




Fonte: Projeto Educativo do CAL relativo ao ano letivo de 2020/2021

## 2.4. Comunidade Educativa

### 2.4.1. Pessoal docente

Atualmente, o quadro de Docentes é constituído por 15 professores, todos com habilitações para a docência. Maioritariamente possuem mestrado profissionalizante, e alguns são doutorados (Projeto Educativo do CAL, 2020/2021). Parte do corpo docente está afeto há alguns anos a esta instituição, o que viabiliza uma estabilização do corpo docente e, consequentemente, um envolvimento mais aprofundado na dinâmica da escola.

### 2.4.2. Pessoal não docente

O pessoal não docente integra quatro assistentes administrativos, dois motoristas, sete monitores, dois animadores, vinte e um animadores musicais, um educador social, um assistente social e um auxiliar de ação educativa (Projeto Educativo do CAL, 2020/2021).

### 2.4.3. Alunos

Conforme o PEE de 2020/2021 do CAL, estão inscritos, à data de elaboração do presente relatório de estágio, 8012 alunos, distribuídos pelos seguintes cursos:

**Quadro 1 - Número de inscrições por curso no CAL**

| | |
|---|---|
| **Pré-iniciação**<br>(dos 0 aos 5 anos de idade) | 4989 |
| **Iniciação**<br>(1º Ciclo) | 1034 |
| **Básico**<br>(2º e 3º Ciclo em regime articulado e supletivo) | 433 |
| **Secundário**<br>(em regime articulado e supletivo) | 30 |
| **Curso livre**<br>(Para todas as idades) | 1526 |

Fonte: Projeto Educativo do CAL relativo ao ano letivo de 2020/2021

De acordo com os dados apresentados, 93% dos alunos inscritos encontram-se abrangidos pelos programas implementados nos berçários, creches, jardins de infância, escolas de 1º ciclo e nas unidades de multideficiência. Os restantes 7% frequentam os cursos básicos e secundários em regime articulado e supletivo.

É de notar que parte da comunidade discente contempla jovens abrangidos pelos apoios da Ação Social Escolar, oriundos de bairros ditos problemáticos onde o tecido familiar é frágil e onde questões como pobreza, fome e maus-tratos são uma constante. Desta forma, o CAL

atua como organização inclusiva prestando apoio sociocultural a toda a comunidade escolar envolvente.

A escola possui ainda um programa especial para crianças com necessidades educativas especiais e/ou portadoras de deficiência, onde são elaborados planos de acordo com as necessidades individuais de cada aluno, incluindo-os no ensino artístico especializado (Projeto Educativo do CAL, 2020/2021).

Os alunos do CAL têm um papel proativo e dinâmico. Ajudam na manutenção e limpeza da escola, auxiliam os docentes nas atividades educativas, artísticas e sociais e integram também o Programa Multidimensional de Mentoria e Tutoria. Este programa, atribui especial importância às relações interpessoais como ferramenta de orientação e encorajamento mútuo, com o objetivo último de instigar o desenvolvimento holístico. Assim, os alunos mais velhos desempenham funções de mentores para com os mais novos através de um acompanhamento personalizado e adaptado às necessidades de cada um.

### 2.5. Projeto Educativo Escolar

Segundo o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, o PEE, assim como o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades (PAA), são instrumentos do exercício de autonomia. O PEE é um documento de orientação pedagógica que explana a missão, valores, objetivos e estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa. Assim, o PEE planeia e estabelece os objetivos a serem atingidos pelo estabelecimento de ensino e toda a comunidade educativa, desde o corpo docente e não docente à comunidade discente.

#### 2.5.1. Missão e objetivos

A missão do CAL recai sobre a prestação de um serviço educativo de excelência que promove uma educação para a cidadania sob os valores do humanismo, solidariedade e cooperação, contribuindo para a formação de cidadãos completos, conscientes, autónomos e responsáveis.

Através do PEE do CAL, conclui-se que a instituição procura promover um ensino especializado de qualidade através do rigor e de uma formação sólida, abrangente e integrada que estimula o desempenho artístico de cada aluno, e visa um desenvolvimento de competências que permitam o prosseguimento de estudos superiores. Nota-se também uma atenção especial em garantir o acesso ao ensino artístico a toda a comunidade, assim como a constante procura por apoios que proporcionem uma propina mais acessível.

Outro aspeto relevante passa por servir a comunidade através da arte, dinamizando uma agenda cultural para a região circundante e envolvendo a comunidade no Plano de Atividades da Escola.

### 2.6. Oferta Educativa

O Conservatório d' Artes de Loures (CAL), ministra cursos oficiais e cursos livres. Os cursos oficiais são reconhecidos e tutelados pelo Ministério da Educação; os cursos livres são certificados por entidades internacionais tais como a ABRSM e a Trinity Guildhall.

Assim, o CAL oferece os seguintes ciclos de estudo:

**Quadro 2 - Oferta Educativa do CAL**

| Ciclos de Estudo | Variantes |
|---|---|
| **Pré-iniciação**<br>dos 0 aos 5 anos de idade<br>Curso Livre | Clarinete<br>Composição<br>Contrabaixo<br>Eufónio<br>Fagote<br>Flauta Transversal<br>Formação Musical<br>Guitarra<br>Harpa<br>Oboé<br>Percussão<br>Piano<br>Saxofone<br>Trombone<br>Trompa<br>Trompete<br>Tuba<br>Violeta<br>Violino |
| **Curso de Iniciação Musical**<br>1º Ciclo<br>Curso Oficial de acordo com a Portaria n.º 223/2018 de 03/08 | |
| **Curso Básico de Música**<br>2º e 3º Ciclo<br>Curso Oficial de acordo com a Portaria n.º 223/2018 de 03/08<br>Regime Articulado e Supletivo | |
| **Curso Secundário**<br>Curso Oficial de acordo com a Portaria n.º 223/2018 de 03/0<br>Regime Articulado e Supletivo | |
| **Curso Livres**<br>Para todas as idades | |

Fonte: Projeto Educativo do CAL relativo ao ano letivo de 2020/2021

Destacam-se também as diversas formações artísticas e Classes de Conjunto que incluem Coro, Música de Câmara, Orquestra e outras formações instrumentais e vocais. Estes agrupamentos integram alunos, antigos alunos, colaboradores e docentes, contribuindo assim para o desenvolvimento de laços interpessoais entre toda a comunidade educativa.

Orquestras:

- ✓ Orkestra PhilarmóniCal;
- ✓ Orquestra de Percussão Corporal;
- ✓ Orquestra de Cordas.

Coros:

- ✓ Coro Principal do CAL;
- ✓ Coro de Câmara.

Em relação aos grupos de Música de Câmara e Ensembles, o CAL conta com uma variedade de agrupamentos artísticos com as mais diversas formações e para diferentes faixas etárias. Estes agrupamentos visam explorar a componente camerística, assim como incluir e desenvolver artisticamente os seus intervenientes.

### 2.6.1. Projetos e atividade artística

A atividade cultural e artística do CAL conta com inúmeras apresentações, entre as quais, audições, concertos e espetáculos, não só nas suas instalações, mas também em diversos locais no Concelho de Loures e por todo o país (Projeto Educativo do CAL, 2020/2021).

Destacam-se ainda, os quatro festivais internacionais que o CAL organiza: o Festival Per'Curtir (Festival Internacional de Percussão); o Festival a'brass-art (Festival Internacional de Metais); o Festival MWoodArt (Festival Internacional de Madeiras); e o Festival VoCAL (Festival de Música Vocal).

## 2.7. Ligação à comunidade

Ao longo da sua existência, o CAL tem vindo a semear junto daquela comunidade uma relação comunicativa e afetiva, adquirindo, cada vez mais, uma notoriedade local. Atuando

numa zona com muitas fragilidades económicas e sociais, o CAL adapta-se às necessidades do seu público e desenvolve respostas sociais adequadas.

Através das suas parcerias, o Conservatório leva o ensino da música a todos os agrupamentos de escolas do Ensino Básico de Loures, mas também a creches, casas de acolhimento e lares de idosos, apresentando-se como uma instituição inclusiva que atua junto da comunidade com uma presença muito forte, afetuosa e quase familiar com os seus membros. De notar também que, graças ao programa especial para crianças com NEE e/ou portadoras de deficiência, o CAL trabalha com todas as unidades de multideficiência do Concelho de Loures e algumas Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS) oferecendo projetos gratuitos para a população (Projeto Educativo do CAL, 2020/2021).

Para além disso, desenvolve inúmeros programas de intervenção social pela arte com fins artísticos, educativos, culturais, terapêuticos e sociais, tendo sempre a música como elo agregador. Entre estes programas, destacam-se: Bebéhoven; Músicos de Palmo e Meio; Artalis; Projeto AEC, entre muitos outros.

A nível cultural, o CAL assume a responsabilidade de educar e sensibilizar o público para a arte ao organizar diversos concertos, festivais e audições gratuitos para a comunidade. Estas apresentações, não só contribuem para o desenvolvimento artístico dos alunos, como também exaltam o orgulho dos pais e encarregados de educação.

### 2.8. Protocolos e parcerias

O CAL possui parcerias institucionais e protocolos formais e informais com múltiplas entidades externas, públicas e privadas, que possibilitam o alargamento de atividades e projetos com resultados positivos nas práticas organizacionais instituídas. Neste âmbito, salienta-se o Ministério da Educação, a Câmara Municipal de Loures e a União de Freguesia de Apelação, Camarate e Unhos.

A nível dos protocolos estabelecidos com escolas do ensino regular, salienta-se o protocolo com todos os Agrupamentos de Escolas do Concelho de Loures. A nível do Curso Básico:

Escola Básica do Catujal; EBI da Bobadela; EB2,3 de Maria Veleda; EB 2,3 João Vilaret; EB, 2,3 General Humberto Delgado; EB 2,3 Luís Sttau Monteiro; EB 2,3 Gaspar Correia. A nível do Curso Secundário: Escola Secundária José Afonso; Escola Secundária de Camarate; Escola Secundária António Damásio; Colégio Pedro Arrupe.

Protocolos com outras instituições:

- ✓ Todas as IPSS do Concelho de Loures;
- ✓ Creche de Loures;
- ✓ Escola Superior de Música de Lisboa;
- ✓ Escola das Artes da Universidade Católica;
- ✓ Instituto Piaget;
- ✓ Abreu Advogados;
- ✓ Viera de Almeida Advogados;
- ✓ Portugal Inovação Social;
- ✓ Associação de Estudantes do CAL;
- ✓ Associação de Pais e Encarregados de Educação do CAL;
- ✓ Associação de Pais da Bobadela;
- ✓ Associação de Pais de Loures;
- ✓ Associação de Pais de São João da Talha;
- ✓ Associação de Pais do Catujal;
- ✓ Juntas de Freguesia do Concelho de Loures;
- ✓ Câmara Municipal de Loures.

### 2.9. Ambiente Educativo

O ambiente que se faz sentir no CAL é um ambiente dinâmico, de bem-estar e de constante colaboração. Existe uma boa comunicação entre os membros da direção, conselho pedagógico e restante comunidade docente acerca da missão, objetivos, projetos em desenvolvimento e metas a atingir a longo e a curto prazo. Este aspeto contribui para um

melhor funcionamento das atividades didáticas e pedagógicas ao longo do ano letivo, assim como fomenta as relações interpessoais e colaborativas entre docentes.

Também entre professores e alunos, existe uma relação muito próxima, e valores como o respeito, compreensão e valorização são uma constante. O mesmo acontece entre alunos, onde se observa um ambiente de entreajuda, inclusão, estima e colaboração.

A nível didático e pedagógico, o CAL consegue gerar um ambiente muito dinâmico e ativo dado que as atividades, projetos, concursos, provas e audições são regulares. Estas atividades criam um espaço de representação da arte, tanto a nível formal como informal, contribuindo assim para uma constante dinâmica artística.

### 2.10. Avaliação

A avaliação do curso básico artístico efetuada no CAL é regulamentada pela Portaria nº 223-A/2018 de 3 de agosto. O CAL disponibiliza o Documento Orientador da Avaliação dos Alunos aos docentes e educadores de modo a facilitar o processo avaliativo dos alunos através de uma avaliação em referenciais uniformes, rigorosos e transparentes.

Este documento prevê três práticas avaliativas: a avaliação diagnóstica, feita no início de cada ano de escolaridade de modo a aferir as aprendizagens adquiridas nos anos anteriores; a avaliação formativa, de caráter contínuo e sistemático recorrendo a instrumentos de recolha de informação diferenciados e adequados às aprendizagens; e a avaliação sumativa, que consiste na formulação de um juízo global sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (Documento Orientador da Avaliação do Alunos, 2020/2021).

No CAL a avaliação sumativa é feita trimestralmente e afere o desenvolvimento dos alunos através de provas técnicas e artísticas, entre elas, as provas trimestrais, de carácter obrigatório nas disciplinas de instrumento, e das provas globais para o 2º grau, 5º grau e 8º grau (Documento Orientador da Avaliação do Alunos, 2020/2021).

## 2.11. Resultados

Segundo o Projeto Educativo daquela instituição, os resultados apresentados pelos alunos ao longo do percurso do CAL revelam-se positivos. Fatores que justificam esse facto prendem-se com a qualidade das audições, dos concertos e da participação dos alunos nos mais diversos eventos, assim como a crescente taxa de ingresso no ensino superior de música. No que concerne ao abandono escolar, desde o ano letivo de 2008/2009, ano de abertura do CAL, até ao ano letivo de 2018/2019, a taxa média de abandono ao longo do ano letivo foi de cerca de 2% (Projeto Educativo do CAL, 2020/2021).

De ressaltar que o projeto do CAL não se prende apenas com a de missão de auxiliar jovens em situações de risco e incluí-los num ambiente estável, incutindo valores de responsabilidade, pertença e cidadania em detrimento da qualidade educacional artística. O trabalho desenvolvido na instituição consegue combinar a inclusão com a arte, algo que se traduz nos resultados positivos obtidos pelos alunos.

A exigência que se faz sentir nos programas das disciplinas e das diversas provas, faz com que o nível artístico mantenha um determinado padrão. Sendo assim, a instituição consegue promover uma cultura de exigência, rigor e disciplina orientada para o desenvolvimento e para a melhoria de resultados, criando um espaço de transformação através da arte.

## 2.12. Plano Anual de Atividades

Segundo o Decreto-Lei nº 75/2008, de 22 de abril, o PAA é um documento de planeamento que define, em consonância com o PEE, os objetivos, formas de organização e programação das atividades, identificando os recursos necessários para a sua implementação.

No PAA do CAL para o ano letivo de 2020/2021, estão previstas inúmeras atividades, entre elas, audições de instrumento, música de câmara, classe de conjunto assim como, provas trimestrais, provas globais, recitais finais, concertos didáticos e Concurso Jovens Músicos. Para além disto, o conservatório organiza diversos festivais internacionais com carácter

pedagógico, artístico e cultural que dinamizam a escola e promovem o desenvolvimento instrumental e artístico. Por último, realiza estágios e digressões de orquestra onde divulga o trabalho dos agrupamentos artísticos e proporciona um ambiente positivo e motivante para os alunos.

## 3. Prática Educativa Desenvolvida

O estágio realizado teve como instituição de acolhimento o CAL, local onde leciono atualmente, sendo efetuado na modalidade de exercício.

No início do ano letivo de 2020/2021, e após o protocolo entre a Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e o CAL ter sido aprovado, foram selecionados três grupos instrumentais de diferentes graus da minha classe de violino: um grupo de Iniciação, constituído por três alunos; um aluno de 2º grau e o grupo de 5º grau, constituído por dois alunos.

De seguida, foi enviado um pedido de autorização por escrito aos Encarregados de Educação com todas as informações acerca do EEE, solicitando permissão para a participação dos seus educandos no estágio e gravação de algumas aulas para efeitos da Unidade Curricular de Didática do Ensino Especializado. Importa referir que os encarregados de educação, estando devidamente informados sobre os procedimentos do estágio, autorizaram os seus educandos a participar no mesmo. Ainda assim, para efeitos da descrição da prática pedagógica realizada na instituição de ensino, e de modo a preservar a privacidade e o anonimato dos discentes, optamos por nomear cada aluno com uma letra do alfabeto.

### 3.1. Caracterização da Classe

A classe de violino, ao contrário da maioria das classes instrumentais do CAL, apresenta algumas fragilidades técnicas causadas pela constante mudança de docente nos últimos anos. Os alunos apresentam conhecimentos deficitários e insuficientes devido à sucessiva adaptação aos diferentes métodos e estilos de aprendizagem propostos ao longo do seu percurso. De salientar também que, grande parte do ano letivo anterior, ou seja, de

2019/2020, foi lecionado no âmbito do ensino à distância algo que veio retardar a aprendizagem de certos conceitos e criar maus hábitos a nível da postura e do correto uso do instrumento para os alunos mais novos, não mencionando ainda os casos dos alunos que ainda não possuem instrumento próprio.

De um modo geral, o nível apresentado pela classe não vai de encontro com o esperado em cada um dos graus. Os alunos apresentam problemas ao nível da leitura, postura, e no domínio de conceitos básicos na técnica violinística, mesmo nos casos dos alunos mais avançados.

Ainda assim, na sua maioria, a classe é composta por alunos que almejam aprender, colmatar os seus problemas e desenvolver as suas máximas capacidades. Em relação aos comportamentos e atitudes, não há nenhum registo de problemas de assiduidade, pontualidade e disciplina; em vez disso, os alunos têm uma atitude muito respeitosa, tanto pelo docente como pelos colegas, e isto traduz-se num ambiente colaborativo e agradável nas aulas.

Devido às dificuldades e ao deficitário nível de competências instrumentais e conceitos adquiridos pelos alunos, seguir escrupulosamente o programa da disciplina revelou-se, em alguns casos, irrealista e incompatível com o desenvolvimento dos mesmos. Os alunos carecem de uma aprendizagem personalizada, de carácter evolutivo e adaptada aos seus conhecimentos prévios e ao seu ritmo da aprendizagem.

De notar que os discentes se mostraram muito recetivos e motivados; ainda assim, revelou-se difícil incutir hábitos de estudos regulares e eficientes, algo que se traduziu, em alguns casos, numa lenta evolução.

### 3.2. Caracterização dos Alunos Selecionados

#### 3.2.1. Grupo de Iniciação - Alunos A, B e C

O grupo de Iniciação é constituído por três alunos de Violino com diferentes níveis: uma aluna do 4º ano escolar e dois alunos do 1º ano escolar. No entanto, todos iniciaram a aprendizagem do instrumento no presente ano letivo.

Este grupo tem uma aula semanal de quarenta e cinco minutos precedida pelas aulas de formação musical e classe de conjunto. Ao longo do ano, os alunos mostraram-se sempre bem-dispostos, enérgicos e dinâmicos, ainda que por vezes demonstrassem alguma distração, algo normal para alunos tão jovens.

A Aluna A, sendo a mais velha do grupo, apresenta um maior nível de concentração em comparação com os colegas; por isso, mostrou grande disponibilidade em ajudar os colegas durante as aulas.

No início do ano letivo apresentou alguma timidez, mas rapidamente ganhou confiança e no final do ano revelou-se extremamente faladora, gostando de partilhar as suas experiências e aspetos do quotidiano. É uma aluna empenhada, atenta e extremamente preocupada com a sua prestação individual, aspeto que por vezes, elevava os níveis de stress durante as aulas.

Devido à sua idade, é capaz de manter o violino em posição durante mais tempo e adquire os conhecimentos mais rapidamente, quando comparada com os colegas; por essa razão, teve um tratamento diferenciado a nível dos exercícios e das peças, sendo estes mais complexos.

No que concerne às suas qualidades musicais, a aluna demonstra uma grande aptidão auditiva, sendo capaz de cantar afinadamente e de memorizar as peças de forma rápida, assim como apresenta um bom domínio rítmico e boas competências de leitura, aspetos que aceleraram a sua aprendizagem. Não obstante, a aluna ofereceu alguma resistência em

ajustar-se à posição do instrumento e posicionamento do arco. Em razão disso, foi necessário investir semanalmente nos aspetos relacionados com a postura para que a aluna estabelecesse uma relação estável com o instrumento.

Os Alunos B e C, são colegas de escola e apresentam uma grande cumplicidade entre eles. A respeito da sua personalidade, a Aluna B mostrou-se muito séria e introspetiva no primeiro período, sendo difícil estabelecer uma ligação com a mesma, ainda assim, através de conversas informais e jogos feitos nas aulas, a aluna foi capaz de descontrair e elevar os níveis de comunicação. Já no final do segundo período, mostrava-se completamente desinibida e enérgica, ao contrário do demonstrado no início do ano letivo.

Posto isto, as características da aluna passam pela sua boa-disposição nas aulas, a constante curiosidade e a criatividade. Ao nível das suas competências técnico-musicais, a aluna domina os aspetos rítmicos e de leitura, algo que lhe confere um solfejo notável. Os pontos menos positivos passaram pela dificuldade em solidificar a pega e direção do arco, registando ainda um fraco domínio da mão direita.

O Aluno C, apresentou-se desde o início do ano muito alegre, motivado, bem-disposto e sempre pronto para a brincadeira, algo normal para uma criança.

Ainda assim, a compra de um violino de tamanho superior à sua anatomia traduziu-se num entrave a todos os níveis para a aprendizagem. Ao deparar-me com esta problemática, e não sendo possível trocar o instrumento, decidi usar um instrumento do CAL para as aulas presenciais. Apesar dos benefícios técnicos apresentados por esta medida, a desilusão por parte do aluno por não tocar com o seu próprio instrumento era notável. Por isso, em situações pontuais, e somente em exercícios sem o uso da mão esquerda, utilizámos o violino do aluno, fenómeno que o deixava radiante de alegria e satisfação.

Relativamente às suas qualidades, o aluno, quando concentrado, efetua as tarefas com grande empenho e dedicação, ouvindo todos os sons “indesejados” e almejando corrigi-los, apresentando assim um bom desenvolvimento das competências auditivas. É um aluno que

consegue cantar com uma boa afinação e tem um bom sentido rítmico. As suas dificuldades passaram pela postura, sendo difícil atingir um arco paralelo com o cavalete.

### 3.2.2. 2º Grau - Aluna D

Esta aluna iniciou a sua aprendizagem no CAL no ano letivo precedente, no Curso Básico em Regime Supletivo e transitou para a minha classe no presente ano. Tem uma aula semanal de quarenta e cinco minutos precedida pela aula de Formação Musical. A aluna tem um carinho especial pela música, no entanto, vê o seu futuro no universo da engenharia espacial.

É muito madura para a sua idade e, ao longo do ano, desenvolvemos uma relação próxima, fruto das nossas conversas dentro e fora da sala de aula. A aluna frequenta também o Ensemble de Violinos e Violetas no naipe dos Violinos I, algo que lhe traz muita motivação para o estudo do instrumento.

Graças à sua maturidade, revela ser altamente responsável e empenhada, todavia, nas aulas, não é muito comunicativa. Em função disso, ao longo do tempo incentivei a exposição das suas ideias e opiniões relacionadas com a sua prestação, algo que, no início do segundo período já era algo muito natural para a aluna. Nas aulas, está sempre muito atenta, compenetrada e focada nas tarefas propostas.

Os seus pontos fortes passam pelo empenho constante na resolução dos seus problemas, a sua motivação pelo estudo do instrumento, níveis de concentração elevados e a rápida apreensão de conteúdos. É também uma aluna que consegue estabelecer conexões entre a teoria e a prática, conferindo-lhe assim alguma facilidade no solfejo. Em contraste, as suas dificuldades prenderam-se, sobretudo, com a afinação, direção e divisão do arco, bem como a produção de som.

### 3.2.3. 5º Grau - Alunas E e F

O grupo de 5º grau é composto por duas alunas de quinze anos de idade que frequentam o CAL desde os sete anos de idade, primeiro no Curso de Iniciação e posteriormente no Curso Básico em Regime Articulado. Atualmente, as alunas frequentam o 9º ano de escolaridade na mesma turma, são colegas na disciplina de violino desde o 1º grau, assim como colegas na Orquestra de Cordas, existindo uma grande cumplicidade entre elas.

Apesar do longo percurso musical das alunas, a constante mudança de professor e a adaptação a um novo modelo de ensino deixaram marcas no seu desenvolvimento e evolução. Desta forma, o nível apresentado é consideravelmente inferior ao esperado para um grupo de 5º grau onde conceitos como terceira posição, vibrato e determinados golpes de arco não constavam na lista de competências adquiridas pelas alunas.

Ambas expressaram a vontade de terminar os estudos musicais no final do presente ano letivo pela necessidade de se dedicarem ao Ensino Secundário no Curso de Ciências e Tecnologias. Como docente, não fiz juízos de valor sobre esta decisão, no entanto, tentei providenciar ferramentas que lhes fizessem evoluir com o intuito de despertar a motivação e aumentar as hipóteses de seguirem os estudos musicais.

A nível de personalidade, a Aluna E, é uma pessoa simpática e tem um bom sentido de humor; em contraste, consegue ser uma pessoa reservada, discreta e facilmente influenciada pelos colegas. Por sua vez, na aula é uma pessoa tímida e fechada, razão pela qual, ao longo do ano, senti muita dificuldade em comunicar com ela, pois recebia muito pouca reação da sua parte. No decorrer das aulas tentei conquistar a sua confiança ao fomentar um ambiente mais descontraído com conversas informais, dando-lhe alguma liberdade e voz, para que expressasse as suas opiniões e ideias; mesmo assim, a aluna parecia muito desatenta a todo o meio envolvente à aula, e fechada no seu próprio mundo. No terceiro período a situação pareceu melhorar um pouco, sendo possível manter conversas mais próximas e partilhar algumas experiências e sorrisos.

A nível do seu desempenho, é uma aluna muito pouco empenhada, algo que se traduz num aproveitamento insuficiente que é transversal a todas as disciplinas do Conservatório. Apesar das múltiplas capacidades e facilidades que apresenta, a aluna não desenvolve nenhum trabalho em casa, por essa razão, a aula muitas vezes funciona como sessão de estudo. Todavia, durante a aula consegue fazer uma boa progressão e resolver alguns dos seus problemas, comprovando que, se mostrasse alguma dedicação pelo instrumento, teria resultados muito positivos. Tivemos diversas conversas sobre esta temática no sentido de incentivar a aluna a trabalhar para uma boa prova final com a qual se orgulhasse.

Por seu turno, a Aluna F é muito comunicativa, compenetrada e responsável. Nas aulas apresenta sempre uma grande concentração, empenho e vontade de aprender, ainda assim, em várias aulas apresentou um trabalho individual fraco devido à falta de estudo. No que concerne às competências musicais e técnicas, demonstra grande aptidão expressiva e rítmica. As suas dificuldades passavam pelo incorreto uso do arco, devido à pega superficial, a inconsistente divisão do arco, assim como alguns problemas de afinação, devido ao posicionamento dos dedos da mão esquerda.

### 3.3. Descrição das Aulas Lecionadas

#### 3.3.1. Iniciação

Nas primeiras aulas foi efetuada uma introdução ao instrumento ao nível da sua construção, dos cuidados a ter e do correto manuseamento do mesmo. De seguida, a enfâse foi dada ao correto posicionamento do violino e do arco na mão direita. Para este último, recorri ao uso de um pau de plástico em forma de bengala (Figura 3) para facilitar o primeiro contacto com a posição da mão direita, visto que o arco, numa primeira fase, pode revelar-se um pouco pesado.

Fiz uma analogia para cada um dos dedos de modo que os alunos memorizassem mais facilmente a posição[1]. Desta forma, os alunos desenvolveram a posição da mão direita, sendo sempre necessários alguns ajustes técnicos, e prepararam os músculos para o peso do arco.

Ao longo do ano, os alunos executaram diversos exercícios de arco, tais como: o "limpa para-brisas"[2]; "a aranha"[3]; "as ondas do mar"[4]; "Abracadabra"[5]; "exercício do mindinho"[6]; "exercício do antebraço"[7] e "Escreve o teu nome"[8]. Estes exercícios foram realizados com recurso à bengala de plástico e mostraram-se muito didáticos e úteis na prevenção e correção de elementos relacionados com o arco. Os alunos encararam esta bengala de plástico como parte do material para a aula de violino e mostraram sempre muito entusiasmo em utilizá-la e em escolher os seus exercícios preferidos para serem executados.

**Figura 3 - Recurso didático para exercícios de arco**

Fonte: Elaborado pela autora

[1] Em primeiro lugar o polegar na parte de baixo do pau, depois os "gémeos" (anelar e o dedo do meio) juntos em cima do polegar, "o antipático", dedo indicador afastado dos restantes e o mindinho "o senhor redondo".
[2] Rodar o arco para a direita e esquerda formando uma semicircunferência.
[3] "Caminhar" com os dedos da mão direita desde o talão até à ponta do arco no sentido ascendente e descendente.
[4] Com a pega do arco, desenhar ondas.
[5] Apontar com o arco para um colega ou lugar como se o arco fosse uma varinha mágica.
[6] Apoiar a bengala no ombro esquerdo, levantar e baixar o mindinho de modo que não haja pressão no mesmo.
[7] Apoiar a bengala no ombro e simular o movimento do arco utilizando apenas o antebraço.
[8] Imaginar que o arco é um lápis e escrever o nome dum papel imaginário mantendo a posição.

A respeito da posição da mão esquerda no violino, utilizei um exercício do método "Mini-Violin" de Lenneke Willems (2006), que visa a independência dos dedos e o correto posicionamento dos mesmos[9]. Este exercício revelou-se útil por vários motivos: 1) foca a atenção apenas na mão esquerda, algo que se traduz em melhores e mais rápidos resultados; 2) como o exercício é efetuado em primeiro lugar no colo e só depois no ombro, previne os erros e diminui o tempo despendido com o violino no ombro, prevenindo a fadiga; 3) fomenta o correto posicionamento dos dedos de uma forma precoce. Estes exercícios foram efetuados como aquecimento no início das aulas e visavam relembrar o posicionamento e prevenir os erros ao longo da aula.

Em relação à notação, foram apresentadas as quatro cordas do violino na pauta em formato de escada, de modo a memorizar o seu lugar na pauta e, gradualmente, foram sendo acrescentadas as restantes notas. Todos estes elementos foram introduzidos no caderno com recurso a cores, marcadores e autocolantes.

Também o solfejo foi por várias vezes trabalhado nas aulas ao utilizar colcheias, semínimas, mínimas e respetivas pausas. Assim, procedíamos à análise do excerto, solfejávamos com o nome das notas e com o recurso às palmas e depois executávamos no instrumento. Estes exercícios fizeram a conexão entre as aulas de Formação Musical e as aulas de instrumento, e despertaram muita curiosidade e entusiasmo nos alunos, dando-lhes um sentimento de realização ao conseguir ler a partitura e tocar assertivamente no instrumento.

Para os alunos mais jovens, numa fase inicial optei por trabalhar individualmente cada uma das mãos. Em razão disso, foram abordados exercícios/peças em cordas soltas que visavam o domínio do arco, assim como exercícios/peças em *pizzicato* com o uso dos três dedos que visavam solidificar a posição da mão esquerda. Posteriormente, houve espaço para reunir as duas mãos e desenvolver a coordenação entre ambas, obtendo assim uma combinação mais harmoniosa.

[9] Numa primeira fase, o exercício é feito com o violino no colo, na posição de guitarra, e posteriormente na posição normal do violino. Consiste em fazer um "túnel" com a palma da mão e baixar e levantar cada um dos dedos individualmente.

Ainda em relação aos alunos de 1º ano, verificou-se uma regressão substancial nos aspetos relacionados com a postura após a modalidade de ensino à distância. Apesar disso, no terceiro período foi possível investir novamente nestes aspetos, corrigindo grande parte das problemáticas.

Ao longo do ano, os alunos foram capazes de estabelecer conexões consistentes entre a teoria e a prática, desenvolver uma boa relação com o instrumento a nível da postura, otimizar aspetos relacionados com a coordenação e memorização, bem como desenvolver competências auditivas, rítmicas, expressivas e de leitura.

Do repertório trabalhado pelos alunos supracitados, constam as peças em cordas soltas do método Mini-Violin, tais como "Tic-Toc" e "Turn Round and Round", outras peças tradicionais como "Balancé", peças do método desenvolvido por Mackay (1965), bem como outras melodias didáticas compostas por mim (Anexo 1), que visavam trabalhar aspetos específicos como a mudança de corda, golpes de arco, divisão do arco, métricas diferenciadas ou a posição dos dedos da mão esquerda. Abordámos também a escala de Lá Maior para consolidar a posição da mão esquerda e explorar golpes de arco diferenciados.

Para a Aluna A, a primeira fase de aprendizagem contou com algumas dificuldades na solidificação da postura. Os sinais menos positivos remeteram para os seguintes aspetos: 1) posicionamento dos dedos no braço do violino, por vezes esticados e deitados – para colmatar esta problemática executamos diversos exercícios de posicionamento dos dedos; 2) o uso de todo o braço direito para mover o arco, traduzindo-se num arco desalinhado, aspeto que foi corrigido com recurso às bengalas de plástico, amparo do movimento do braço e exercícios que utilizavam a parede como agente de bloqueio; 3) o uso de muito pouco arco – para este último aspeto, a colocação de fitas no arco para obter uma divisão coerente mostrou ser eficaz. Apesar destas dificuldades, no segundo período a aluna mostrou maior envolvimento e sinais de estudo regulares que lhe conferiram uma evolução mais célere.

Para esta aluna, foram abordadas peças do método Mini-Violin como o "Tic-Toc", "O gatinho", "Turn Round and Round", peças do método desenvolvido por Mackay (1965), peças tradicionais como "Balancé", "No sopé da montanha", "A estrelinha" com variações Suzuki e "O balão do João".

A partir do segundo período foram introduzidas as escalas de Lá Maior e Ré Maior que, para além de trabalharem a afinação e posicionamento dos dedos, eram utilizadas para explorar diversos golpes de arco utilizando partes específicas do arco.

Em suma, a aluna fez uma evolução consistente e sólida ao desenvolver competências auditivas, motoras e expressivas, conseguindo ultrapassar muitas das suas dificuldades. No final do ano, apresentou uma boa coordenação motora, leitura fluente, postura coerente, e uma prestação assertiva do repertório proposto, algo que lhe conferiu uma grande realização pessoal.

Tratando-se de aulas em grupo, os alunos foram também confrontados com momentos de música de conjunto. Desta forma, puderam desenvolver o ouvido harmónico através de duetos e trios, onde cada um tinha um papel individual. Estes momentos proporcionaram uma maior dinamização das aulas e foram agentes de motivação e realização pessoal para os alunos.

No primeiro e terceiro períodos, os alunos participaram numa audição interna que foi gravada e posteriormente enviada aos pais.

### 3.3.2. 2º Grau

Na primeira aula fizemos uma pequena apresentação onde falei um pouco sobre o meu percurso musical. Também a aluna falou um pouco sobre si, os seus objetivos e ambições. Após esta apresentação partimos para um diagnóstico dos conteúdos já apreendidos, das peças abordadas no passado ano e a identificação das facilidades e dificuldades da aluna. A aluna tocou um pouco do repertório consolidado e procedemos à definição de alguns objetivos e do repertório a trabalhar a longo e a médio prazo.

Como referido anteriormente, um dos obstáculos apresentados pela aluna foi a afinação; por isso, houve um grande investimento na resolução deste problema através do trabalho nas escalas e estudos. Nas primeiras abordagens, a aluna parecia muito preocupada em tocar as notas certas em detrimento da afinação, assim como não parecia ter consciência auditiva daquilo que tocava. Portanto, não só tinha dificuldade em colocar os dedos no sítio desejado, como também não conseguia identificar e ajustar as notas desafinadas. Em função disso, e na esperança de despertar o seu ouvido, a aluna foi incentivada a cantar as escalas e a tocar enquanto ouvia a nota pedal ou harmonia.

Numa primeira fase, era capaz de identificar as notas desafinadas, mas não sabia como corrigir as mesmas. Aos poucos alertei a aluna para as notas desafinadas e pedi que explorasse e cantasse até conseguir afinar a sua nota com a nota pedal. Em consequência, a sua capacidade de ajuste foi aumentando e a afinação foi sendo corrigida gradualmente ao longo do ano. Sugeri também que instalasse uma aplicação móvel que possibilitasse ouvir uma nota pedal durante o estudo das escalas, algo que a aluna praticou intensivamente, tendo resultados positivos no final do ano.

Em termos técnicos, através dos estudos abordamos diversas temáticas: golpes de arco diferenciados (ligaduras, *staccato* e *detaché*)*;* a flexibilização da mão direita; o trabalho na divisão do arco; as dinâmicas; o meio tom entre o primeiro e segundo dedos, bem como entre o terceiro e quatro dedos. No final do ano letivo, houve ainda espaço para introduzir a terceira posição e exercícios de mudanças de posição.

Outro elemento tratado nas aulas foi a produção de som, por vezes insuficiente por parte da aluna. Para isto, as escalas e os estudos revelaram-se cruciais pois focavam a atenção da aluna no som, procurando a sua continuidade e robustez.

Competências expressivas foram também alvo de atenção, nomeadamente no Concerto e nas peças abordadas, onde tentei fomentar a criatividade da aluna, dando-lhe pequenas dicas e "imagens" sobre o carácter das peças, mas deixando-lhe também alguma liberdade de expressão.

Posto isto, a aluna conseguiu fazer uma progressão contínua ao longo do ano letivo, adquiriu novos conhecimentos e competências, nomeadamente o desenvolvimento auditivo, motor, expressivo, assim como resolveu parte dos seus problemas devido à sua dedicação ao instrumento.

No final do ano, a aluna realizou uma avaliação final onde apresentou as escalas maiores e menores, um estudo de F. Wohlfahrt, a peça Galope de D. Kabalevsky e o Concertino op. 11 de F. Kuchler. Nesta avaliação obteve uma nota muito positiva, presenteando-lhe assim uma grande realização pessoal.

Durante o ano a aluna realizou três momentos de avaliação na aula, uma prova trimestral e uma prova de aferição, tendo também participado numa audição final gravada e enviada aos encarregados de educação.

**Quadro 3 - Conteúdos programáticos abordados no âmbito do aluno de 2º grau.**

| 1º Período | 2º Período | 3º Período |
|---|---|---|
| ✓ Escala de Sol Maior 2ªs Oitavas e Mi menor melódica 1 Oitava<br>✓ Estudo 1 – Kinsey Set I<br>✓ Estudo 2 – Kinsey Set I<br>✓ Minueto 3 - Bach<br>✓ Concertino op. 11- Kuchler | ✓ Escala e arpejo de Dó maior 1 Oitava e Lá menor melódica 2ªs Oitavas<br>✓ Estudo 16 – Baclanova<br>✓ Estudo 11 – Baclanova<br>✓ Gavotte - Gossec<br>✓ Concertino op.11 - Kuchler | ✓ Escala e arpejo de Ré Maior 1 Oitava e Si menor melódica 2ªs Oitavas<br>✓ Introdução terceira posição - Gorski<br>✓ Estudo 1 –Wohlfahrt<br>✓ Gavote - Gossec<br>✓ Galope – Kabalevsky<br>✓ Concertino op. 11- Kuchler |

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.3.3. 5º Grau

As primeiras aulas lecionadas a este grupo foram aulas de apresentação, diagnóstico, aferição de conhecimento e definição de objetivos. Fiz uma pequena síntese acerca da minha jornada com o violino de modo a estabelecer alguma ligação com as alunas e fomentar um ambiente de descontração. As alunas também falaram sobre o seu percurso académico, sobre o futuro e sobre as facilidades e dificuldades sentidas ao longo do tempo.

Como referido anteriormente, a Aluna E mostrou alguma dificuldade em comunicar comigo e as suas reações na aula eram muito passivas. Com o intuito de estabelecer algum tipo de conexão com a aluna e "quebrar o gelo", incentivei a exposição das suas ideias e experiências do quotidiano, assim como tentei partilhar algumas histórias e acontecimentos de cariz "cómico" para que a aluna se sentisse mais descontraída. Em resultado, a partir do segundo período conseguimos estabelecer uma maior conexão, mas a um nível ainda distante.

Os conhecimentos e aptidões adquiridas pelas alunas até à data, não correspondiam ao nível estabelecido no programa de 5º grau da disciplina. Por essa razão, seguir o plano da disciplina seria irrealista e não ia ao encontro de uma aprendizagem progressiva tendo em conta conhecimentos prévios. Deste modo, a escolha dos conteúdos visava o desenvolvimento de novas técnicas e aptidões, tendo sempre em consideração o repertório anteriormente trabalhado, as capacidades das alunas e os problemas apresentados pelas mesmas.

Importa também salientar que o grupo em questão não tem hábitos de estudo regulares, fator que transformou muitas aulas em sessões de estudo e não contribuiu para um desenvolvimento rápido e eficaz tendo, por último, um impacto negativo na confiança das discentes.

No primeiro período abordámos a terceira posição com exercícios evolutivos e progressivamente mais complexos. Numa primeira fase, sem mudança de posição – realizando exercícios de consolidação dos espaços entre os dedos na nova posição em todas

as cordas – e só mais tarde, implementando a mudança de posição com cada um dos dedos. As dificuldades das alunas ocorreram com a colocação dos dedos na nova posição, e com o movimento da mão em bloco; no entanto, através dos exercícios, estes obstáculos foram ultrapassados. Tendo este conteúdo em mente, as alunas trabalharam diversas peças com o uso da terceira posição.

O grupo demonstrava dificuldades no domínio da mão direita e no uso eficaz do arco, fator que se traduzia num som parco, pouco consistente e na dificuldade em reproduzir elementos simples. De uma forma mais explícita, as alunas utilizavam apenas a parte superior do arco com uma pega muito superficial e/ou com o pulso preso. Procurando o desenvolvimento de uma pega mais sólida, do *detaché*, do som e a utilização eficiente de todo o arco, abordamos diversos conteúdos: 1) as escalas, que permitiram focar a atenção no uso integral do arco, na divisão do mesmo, desenvolvimento do som e aperfeiçoamento da pega do arco; 2) os estudos, que pretendiam desenvolver o *detaché* no meio do arco e a flexibilidade do pulso; 3) exercícios de pulso e dedos que visavam dar mais flexibilidade à mão direita. Os resultados surgiram lentamente ao nível do uso de mais arco e da correta divisão do mesmo; ainda assim, o som da Aluna E continuou muito contido (indo de acordo com a sua personalidade), e a pega do arco da Aluna F registou poucas melhorias devido à persistência do hábito.

Outras aspetos abordados passaram pelo trabalho de afinação, a introdução de golpes de arco como o *detaché, spicatto* e o trabalho expressivo, ainda que nem sempre fosse possível abordar o mesmo com a profundidade desejada dada a constante falta de domínio do texto.

Em relação à evolução das alunas, no caso da Aluna F, o seu percurso contou com alguns altos e baixos, com fases de grande dedicação e outras em que o estudo individual era substancialmente fraco. Ainda assim, no terceiro período conseguiu manter-se focada na prova final, apresentando um maior domínio do texto, elemento que possibilitou trabalhar os aspetos expressivos. No final do ano letivo, conseguiu resolver algumas das suas questões técnicas, elevar o nível da sua prestação e tocar com mais confiança.

No caso da Aluna E, o seu percurso foi marcado pela fraca dedicação ao instrumento, algo que se traduziu num aproveitamento muito fraco. Ainda assim, mostrou indícios de maior dedicação muito perto da prova final e conseguiu tocar o repertório do início ao fim com alguma destreza, algo que comprova as suas capacidades e facilidades musicais. No global, o balanço da sua evolução não é muito positivo e não faz jus às capacidades da mesma.

Durante o ano letivo as alunas tiveram três momentos de avaliação em aula, realizaram uma prova trimestral e uma prova de aferição final onde tocaram as escalas, um estudo de F. Wohlfahrt, um estudo de A. Ianchinov e o terceiro andamento do Concerto nº 2 de F. Seitz.

**Quadro 4 - Conteúdos programáticos abordados no âmbito do aluno de 5º grau**

| 1º Período | 2º Período | 3º Período |
|---|---|---|
| ✓ Escala de Sol Maior 2ªs Oitavas e Mi menor melódica 1 Oitava<br>✓ Estudo 1 - Wohlfahrt<br>✓ Estudo 8 - Wohlfahrt<br>✓ Humoresque- A. Dvorak | ✓ Escala e arpejo de Ré Maior 2ªs Oitavas, Si menor 2ªas Oitavas, Dó Maior 2ªas Oitavas e Lá menor 2ªas Oitavas.<br>✓ Estudo 4 – Wohlfahrt<br>✓ Gavotte- Bach<br>✓ Minor Mode - Blachford | ✓ Escala e arpejo de Dó maior 2ªas Oitavas, Lá menor 2ªas Oitavas e Lá maior 2ªs Oitavas<br>✓ Estudo 41 – Ianchinov<br>✓ Estudo 9 - Wohlfahrt<br>✓ Gavotte - Bach<br>✓ Concerto nº2, III andamento Seitz |

Fonte: Elaborado pela autora

### 3.4. Atividades Extracurriculares

Durante a realização do EEE, tive oportunidade de orientar duas Masterclasses dirigidas aos alunos da minha classe de violino e violeta. Estas Masterclasses decorrem no final de cada período com o intuito de dar a oportunidade aos alunos para apresentarem o seu trabalho

em momento de performance, ouvir a opinião dos colegas, bem como fomentar uma aprendizagem por observação. Deste modo, os alunos participaram ativamente, expondo as suas dúvidas e partilhando as suas visões, aspetos que fomentam o pensamento crítico e a autoavaliação.

Havendo alunos de diferentes idades e graus, há sempre uma discussão saudável e construtiva, onde os discentes mais velhos explicam como conseguiram superar determinada dificuldade e dão conselhos sobre aspetos técnico-musicais. No final, realiza-se um momento de performance conjunta algo que, principalmente para os alunos mais jovens, se traduz num momento muito especial.

Enalteço também a participação no júri das provas trimestrais e de aferição que decorreram no final do primeiro e terceiro período, respetivamente. Estas provas, nas quais foram avaliados os alunos de piano, tuba, guitarra, saxofone, trombone, violoncelo, harpa e oboé de todos os graus, fomentaram uma maior proximidade com os elementos de avaliação do CAL e com os discentes das classes supracitadas.

Nestes momentos avaliativos tentei ser imparcial e avaliar de acordo com os padrões estabelecidos, valorizando o esforço dos alunos e tendo também em conta a natureza do projeto.

### 3.5. Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional

Assumir a direção artística da Orquestra de Cordas do CAL e do Ensemble de Violinos e Violetas foi uma experiência que instigou o meu desenvolvimento profissional. Para além de ser uma das áreas que me deixa extremamente realizada, fez com que desenvolvesse uma maior capacidade de identificação e resolução de problemas, experiência de direção e trabalho em naipes.

Considero que a minha experiência como músico de orquestra, fez com que identificasse muitos dos problemas, mas também transmitisse e incutisse a paixão e gosto pela prática orquestral nos jovens instrumentistas.

## 4. Análise Crítica da Atividade Docente

Acredito que o EEE permitiu um salto suave entre a vida académica e a vida profissional. Sendo o estágio efetuado em exercício, senti uma enorme responsabilidade em executar todos os passos necessários para o desenvolvimento holístico dos alunos tendo em conta que a escola é o local de edificação do futuro e tem um enorme impacto nas vidas dos educandos. Sob a minha perspetiva, a atividade docente tem o papel de guiar os alunos através da aprendizagem, incutindo valores de confiança, curiosidade e constante vontade de aprender, mas também o papel delicado de conhecer os alunos como um todo, ser capaz de ouvir as suas opiniões, de entender as suas dificuldades e angústias e ajudá-los a ultrapassar as suas próprias barreiras. Foi desta forma que tentei agir e direcionar a minha prática.

Por se tratar de um estágio em exercício, a Unidade Curricular de Didática do Ensino Especializado revelou-se crucial ao fornecer importantes ferramentas, estratégias e conselhos com o intuito de melhorar a minha prática pedagógica. Considero que a visualização das aulas lecionadas nas sessões da referida Unidade Curricular, e a discussão sobre as problemáticas que surgiram ao longo do EEE, foram elementos extremamente enriquecedores e essenciais para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, daí que tenha procurado ouvir todos os conselhos e comentários de modo a melhorar a minha prestação.

Enalteço ainda que a comunidade do CAL recebeu-me de forma muito acolhedora, mostrou-se sempre disponível para qualquer questão e incentivou-me a participar nas atividades e projetos ao longo do ano, algo que fez com que a experiência do Estágio Curricular fosse o mais realista possível.

### 4.1. Nível de Consecução dos Objetivos

A realização do EEE foi extremamente importante para o desenvolvimento da minha atividade docente, pois ajudou-me a desenvolver novas técnicas, assim como identificar e corrigir alguns problemas na minha prática.

Nas aulas lecionadas aos três grupos tentei sempre ser comunicativa, agradável e manter uma boa relação com os alunos, mostrando-me disponível dentro e fora da aula. Ainda assim, no início do ano tive alguma dificuldade em estabelecer relações de proximidade com os discentes, aspeto que aprimorei ao longo do tempo, sendo que, a meio do ano, consegui diminuir a barreira entre aluno e professor e aumentar a confiança entre ambos.

Procurei também fazer um diagnóstico célere sobre as dificuldades apresentadas e aplicar estratégias adequadas para ultrapassar as mesmas. Por seu turno, considerei importante aumentar a autonomia dos alunos ao expor técnicas de estudo individual; deste modo, abordei métodos de estudo diversificados e apresentei ferramentas eficazes para a resolução de problemas nas mais diversas situações práticas.

Ao longo das aulas, foi possível constatar que alguns obstáculos apresentados pelos alunos foram gradualmente transpostos através da implementação de atividades e estratégias adequadas. Não obstante, outras dificuldades precisaram de mais atenção e dedicação para que houvesse progressão. A respeito dos conteúdos, procurei abordar os mesmos de diversas formas para que todos os alunos pudessem aprender, assim como introduzir novos conceitos de forma progressiva, tendo em conta os seus conhecimentos prévios.

Em especial nas aulas de Iniciação, tentei utilizar diversos recursos didáticos de forma a captar a atenção dos alunos e a despertar a sua curiosidade.

Um aspeto interessante foi constatar que os alunos aprendem de formas diferentes e que uma determinada estratégia que resulta na perfeição para um, pode não funcionar assim tão bem para outro. Deste modo, ao longo do ano, pesquisei, implementei e desenvolvi

uma série de estratégias e exercícios que visam a aquisição e desenvolvimento de competências por todos os alunos.

Em suma, considero o resultado do estágio francamente positivo, dado que consegui contornar algumas dificuldades sentidas e decifrar a melhor forma de aperfeiçoar o meu exercício docente; todavia, tenho noção que o caminho para a excelência é longo e exigente. Através do EEE apercebi-me que uma função docente de qualidade depende da continuidade do estudo instrumental, da constante busca por soluções mais atuais e eficazes, que visam despertar o interesse dos alunos, mas também da transmissão de valores como a responsabilidade, dedicação e trabalho árduo, de modo a fomentar o desenvolvimento musical e pessoal.

### 4.2. Facilidades e Dificuldades Sentidas

Um ponto favorável em relação à minha abordagem consistiu na boa gestão do tempo, a célere implementação de estratégias adaptadas às adversidades apresentadas no momento, e a rápida adaptação dos planos de aulas quando estes não se revelavam apropriados dado que, em algumas situações, a falta de estudo e de domínio de competências não permitia avançar para um novo conteúdo. Tendo isto em consideração, a introdução de novos conteúdos foi feita ao ritmo dos alunos, permitindo uma maior solidificação das competências.

Durante as aulas, tentei encontrar um bom equilíbrio em relação ao tempo despendido em cada uma das atividades, focando a atenção para um determinado aspeto, mas sem gastar toda a energia e atenção do aluno para um único elemento. Assim, foi possível trabalhar vários aspetos durante as aulas e conjugar momentos de concentração e momentos de descontração.

Considero que consegui expor os conteúdos de forma clara e concisa; não obstante, fomentei uma aprendizagem por descoberta, instigando os alunos a procurarem e proporem soluções para os seus problemas, resultando numa aprendizagem muito mais significativa.

Em contrapartida, um dos aspetos menos conseguidos residiu no facto de falar demasiado durante a aula e não dar voz aos alunos para expressarem as suas opiniões e sentimentos. Todavia, assim que me apercebi desta lacuna tentei melhorar este aspeto e dinamizar o ambiente das aulas.

Outra dificuldade sentida foi o facto de a sala não estar provida com um teclado, elemento fulcral para desenvolver o ouvido harmónico. Como alternativa, procurei implementar acompanhamentos simples, e por vezes limitados, no violino para potencializar esta competência.

# Parte II - Investigação

# 5. O processo de ensino-aprendizagem do violino em grupos com alunos de níveis diferenciados – o impacto do Ensino Coletivo

## 5.1. Introdução

A escola é um mundo de diversidade cultural, social, económica e emocional, e possibilita o acesso ao ensino a uma larga parte da população. Este fenómeno é fruto de um longo processo de democratização do ensino que chegou também à educação musical instrumental, substituindo, gradualmente, o paradigma do ensino individual pelo ensino coletivo que permite o acesso à aprendizagem musical a um maior número de pessoas.

Ao constituir grupos de aprendizagem instrumental, nem sempre é possível agrupar indivíduos cujo nível de preparação académica, interesses, competências, ritmos de aprendizagem e compreensão são elementos convergentes. Cada aluno traz consigo as suas próprias experiências académicas e pessoais, os seus problemas, relacionados com diferentes realidades sociais, e as suas ambições. Desta forma, o ensino coletivo abarca características únicas e necessidades substancialmente diferentes do ensino tutorial, todavia, a socialização assume um papel de destaque exclusivo a esta modalidade de ensino que indicia diversas vantagens.

Atendendo ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) difundida por Lev Vygotsky (1978), a colaboração com um adulto ou colega mais experiente apresenta-se como instrumento construtivo do desenvolvimento, permitindo realizar determinadas tarefas que não seriam exequíveis de forma autónoma. Esta teoria oferece fortes indícios dos benefícios da implementação de uma aprendizagem colaborativa para a aprendizagem instrumental em grupos com alunos de níveis diferenciados.

Considerando a heterogeneidade do grupo, surge também a necessidade de aplicar estratégias diferenciadas nas quais os alunos, apesar de frequentarem aulas instrumentais de conjunto, não partilham as mesmas tarefas ou objetivos, revelando ser crucial ajustar os desafios ao nível de aprendizagem de cada um dos alunos, lidando com as fragilidades de uns e a destreza de outros, com o intuito de potenciar a capacidade de todos.

A principal motivação para a realização desta investigação deve-se ao desejo de fomentar o desenvolvimento musical de todos os alunos que frequentam o ensino coletivo e de contribuir para aperfeiçoar os processos e resultados da aprendizagem musical no seio de grupos com alunos de níveis diferenciados.

Utilizando uma abordagem mista, a investigação utiliza o método Estudo de Caso como referencial metodológico, dada a sua natureza descritiva e exploratória, sendo o caso o processo de ensino-aprendizagem do violino em grupos com alunos de níveis diferenciados no Conservatório d'Artes de Loures.

## 6. Da democratização do ensino aos dias de hoje

A escola como a conhecemos hoje, aberta a todos, inclusiva e dinâmica, é o resultado de um longo processo de democratização e massificação do ensino. O direito a aprender, e o direito a um ensino de qualidade, garantido em diversos diplomas, é hoje um elemento fundamental para todos os cidadãos. No entanto, para chegar até aqui, a escola percorreu um caminho pautado pela constante mudança das sociedades e pela busca de um ensino de qualidade para toda a comunidade discente, adaptando os seus objetivos, metodologias e pedagogias, e atualizando-se conforme as necessidades da época.

A instrução para todos é uma ideia relativamente moderna. Por largas décadas, mesmo em sociedades no caminho para a democracia, a educação mínima era o suficiente para o trabalho nas fábricas ou no campo. Para Philippe Perrenoud (1978, citado em Mikus, 2012), o processo de democratização do ensino divide-se em três etapas: 1) facilitação do acesso aos estudos e descentralização dos estabelecimentos de ensino através de ajuda financeira; 2) Reforma do ensino médio; 3) Consciencialização sobre as desigualdades no ensino.

Em Portugal, uma das primeiras fases de escolarização data do século XIV, um período de desenvolvimento do comércio e da indústria (consequência da época dos descobrimentos) que despoletou uma maior consciencialização económica, social e política para a necessidade de instrução. É nesta altura que são implementadas diversas instituições destinadas ao ensino de crianças. Todavia, este era ainda bastante restrito e elitista

(Mendonça, 2011). Com efeito, no ano de 1636, surge a primeira ideia de democratização do ensino em Portugal por João Amós, defendendo que deviam frequentar as escolas "não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual (…) ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades aldeias e casais isolados" (Mendonça, 2011, p.5).

A problemática da democratização do ensino em Portugal, segundo João Sebastião & Sónia Correia (2007), divide-se em dois grandes períodos: O primeiro sucede-se durante a 1ª república onde a educação era vista como principal fator para a progressão da sociedade. Neste período surgem os apoiantes da Escola Nova (Faria de Vasconcelos, Adolfo Lima, António Sérgio, César Porto, etc.) e os apoiantes da Escola Única (como João de Barros, por exemplo). A segunda fase surge no final do regime salazarista, mais concretamente no ano de 1971, por Veiga Simão numa reforma que se prolongou até à aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo em 1986.

Na década de sessenta do século passado, assiste-se ao fenómeno da massificação escolar, mas também a um decréscimo do nível educativo. A este respeito, Galvão Telles, na altura Ministro da Educação, referiu que "a corrida às escolas teria de ser acompanhada e vigiada" (Mendonça, 2011, p.16). Ainda assim, a universalização/massificação do ensino trouxe vários desafios, nomeadamente na gestão dos sistemas educativos, cada vez mais dispendiosos, e na dificuldade em gerir massas de alunos socialmente e culturalmente heterogéneas (Mikus, 2012). Posto isto, coloca-se a questão: como pode um sistema de base igualitária alargada atender a ritmos de aprendizagem diferentes, à diversidade cultural, social e cognitiva e ainda assim acreditar na obtenção de resultados iguais? Ana Benavente (2001, p. 116) enfatiza a urgência em romper com a associação entre "igualdade como sinónimo de uniformidade, considerando que a igualdade se constrói na diversidade de respostas". Deste modo, tornou-se claro que garantir o igual acesso à escola não pressupõe a igualdade de oportunidades.

As transformações educativas da "primavera marcelista", impulsionadas por Veiga Simão, culminaram com a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 e visavam a escolaridade obrigatória de oito anos, a democratização do ensino, assim como a criação

de apoios sociais, aumentando a capacidade de resposta aos problemas subjacentes ao prolongamento da escolaridade obrigatória (Mendonça, 2011). Este período, marcado também por grandes transformações socioeconómicas, culturais e políticas, levou a uma associação entre a democratização do ensino e a democratização política, já que promovia sistemas educativos modernos seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental (Sebastião & Correia, 2007).

As décadas de 1980 e 90 destacam-se pela modernização, alterações curriculares, alteração do estatuto de avaliação, que passa a atender às necessidades individuais dos discentes, estreitamento das relações entre formação e trabalho, através de agentes sociais e empresariais, e também pelo reforço do papel dos pais na formação dos seus educandos. A escola passa a ser entendida como uma comunidade educativa inserida num sistema de relações com os diversos intervenientes no processo educativo. Com efeito, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, Jomtien, 1998, pp.3-7), reconhecendo a escola como agente fundamental para a progressão pessoal e social, mas admitindo que ainda apresenta várias lacunas na sua qualidade e efetividade, e que a "escola para todos" está longe de ser uma realidade mundial, estipula uma série de medidas:

- ✓ A universalização do acesso à educação e a promoção da equidade;
- ✓ Atenção focada na aprendizagem;
- ✓ Ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica;
- ✓ Proporcionar um ambiente adequado à aprendizagem;
- ✓ Fortalecimento das alianças internacionais.

A partir destas medidas foi possível desenvolver currículos alternativos, garantindo resposta a alunos em situação de exclusão e em risco de abandono escolar através de práticas pedagógicas diferenciadas.

Em Portugal, diversas iniciativas marcaram o final do século XX na luta contra o abandono escolar; na adoção de medidas contra a exclusão social, utilizando modos flexíveis de organização escolar e pedagógica; na aplicação de medidas de gestão autónoma das

entidades educativas, envolvendo toda a comunidade na formação; no reconhecimento dos docentes e na promoção da cidadania (Benavente, 2001).

Por sua vez, ainda assistimos a percursos escolares diferenciados, pautados pela origem social, abandono escolar precoce e insucesso escolar:

> Em Portugal, passados quase trinta anos depois da revolução de 25 de Abril de 1974, a Escola para Todos enquanto construção do processo de autonomia de alunos, professores e população em geral, que se quer mais profundo do que um sistema quantitativamente mais abrangente dos escolares, ainda está por cumprir, como o demonstram os problemas e os debates que atravessam o campo educativo. (Pintassilgo, 2003, p. 21).

As metas da escola de hoje, passam por: melhorar o aproveitamento dos alunos; conciliar igualdade de oportunidades com exigência e rigor; diminuir a percentagem de abandono escolar; incentivar a aprendizagem ao longo da vida; aplicar um ensino diferenciado, individualizado, não seletivo; melhorar o sistema de avaliação; incentivar a escolaridade qualificante e cooperativa e prover às instituições de autonomia na gestão e na aplicação pedagógica (Benavente, 2011; Jornal Oficial da União Europeia, 2018,).

### 6.1. A escola do século XXI – Principais objetivos

As mais recentes transformações sociais, económicas, culturais e tecnológicas obrigam a escola a uma constante atualização. Para fazer face aos novos desafios, requisitos como uma nova pedagogia e uma (re)organização por parte das instituições e por parte do corpo docente são essenciais. Fatores como a massificação escolar, abandono escolar, diversificação da comunidade educativa, inclusão social e democratização do ensino, transformam a educação e pedem um posicionamento pedagógico sobre objetivos e métodos de desenvolvimento da aprendizagem em diversos contextos socioculturais (Libâneo, 2005).

A escola do séc. XXI lida, sobretudo, com mudanças na economia, revolução tecnológica, exclusão social e democratização do ensino. Sob tamanhas adversidades, a escola de

qualidade, deverá prover o publico educativo de uma formação cultural e científica que viabilize o contato dos alunos com a cultura, ciência, técnica, linguagem, ética, enquanto luta contra a exclusão económica, política, cultural e pedagógica (Libâneo, 2004). O ensino atual pressupõe a implementação de uma pedagogia diferenciada, de uma prática pedagógica reflexiva, e uma avaliação formativa. Com efeito, a escola não se limita a transmitir o saber, ela é sim um espaço de síntese entre a cultura experienciada e a cultura formal (Libâneo, 2004).

Segundo as recomendações do Concelho da União Europeia de 22 de maio de 2018, é urgente prover os indivíduos com uma variedade de qualificações e competências para a realização e desenvolvimento pessoal, para a empregabilidade e a inclusão social, para um estilo de vida sustentável, para uma vida bem-sucedida em sociedades pacíficas e para exercerem uma cidadania ativa (Jornal Oficial da União Europeia, 2018). Tamanhas competências reduzem as diferenças no âmbito da escolaridade, as desvantagens ao longo da vida, e permitem o acesso a condições dignas de empregabilidade.

Outras recomendações relevantes para a educação passam por uma educação holística, centrada no aluno, pelo acesso de todos os cidadãos, especialmente os mais vulneráveis, a oportunidades iguais de aprendizagem, ao ensino de qualidade e ao desenvolvimento de aptidões artísticas que fomentem a integração. Neste novo modelo inclusivo, a escola depara-se com uma enorme heterogeneidade social e cultural, algo que implica uma nova organização escolar e trabalho pedagógico, assim como a implementação de estratégias de diferenciação (Mikus, 2012).

### 6.2. Mudança paradigmática

Tendo em conta as prioridades acima referidas, as escolas têm demonstrado especial interesse na aplicação do paradigma construtivista, havendo uma gradual substituição das pedagogias discursivas pelas vivenciadas (Leite & Orvalho 1995; O'Doneel & King, 2009) que primam pelo desenvolvimento de competências pessoais e que ajudam a integração numa

sociedade acelerada; aspetos compatíveis aos de uma "formação qualificante de qualidade, integral e virada para a mudança" (Orvalho & Alonso, 2011, p. 84).

A escola, enquanto "diversificação dos contextos e das práticas de intervenção dos professores" (Roldão, 2009, citado em Orvalho & Alonso, 2011, p. 83), forma um novo paradigma organizacional com papéis específicos para os docentes, alunos e comunidade. De acordo com Luísa Orvalho & Luísa Alonso (2011), o professor deve adquirir uma nova identidade profissional e pedagógica, fazer um desenvolvimento integrado, aberto e flexível; o aluno deve ser parte integrante e responsável pela sua própria aprendizagem, ou seja, um sujeito pensante, que "aprende a aprender" e que reflete criticamente sobre as metas da sua aprendizagem; e a comunidade deve cooperar com a educação para uma melhor aquisição de competências por parte dos educandos. A respeito disso, José Libâneo (2005) destaca que os professores devem ajudar os discentes na construção de valores a partir das suas culturas e a incutir a diversidade, liberdade, tolerância, criatividade e emoções.

Desta forma, a escola deverá estar ativamente envolvida na criação de novos ambientes de aprendizagem acessível, tornando-se assim um "centro de aprendizagem, para a vida e para todos" (Leite & Orvalho, 1995, p. 25).

### 6.3. O papel do professor na escola da atualidade

Na sociedade atual, a mudança é a única constante, algo que propõe aos professores grandes desafios. Ao contrário da escola da sociedade industrial – onde os conhecimentos adquiridos prevaleciam para toda a vida laboral, e onde a tarefa do professor passava por transmitir a informação, e a do aluno, reproduzir essa informação – na sociedade de hoje, em constante transformação, onde os empregos requerem um maior número de competências, e onde se privilegia o "aprender a aprender", o papel do professor passa por ajudar, incentivar, mediar, facilitar e criar ambientes de aprendizagens eficazes que proporcionem um desenvolvimento pessoal/social (Leite & Orvalho, 1995).

Perrenoud (2001, pp. 1-2), identifica dez novas competências para a profissão docente da atualidade:

- ✓ Organizar e estimular situações de aprendizagem;
- ✓ Gerar a progressão das aprendizagens;
- ✓ Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- ✓ Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no trabalho;
- ✓ Trabalhar em equipa;
- ✓ Participar na gestão da escola;
- ✓ Informar e envolver os pais;
- ✓ Utilizar as novas tecnologias;
- ✓ Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- ✓ Gerar a sua própria formação contínua.

Propor aos aprendizes desafios atingíveis, ajustados à sua fase de aprendizagem, e situações complexas – que mobilizem o conhecimento existente e que permitam a aquisição de novos conceitos – é o caminho para a prática educativa eficaz (Albuquerque, 2010).

Por último, de modo a exercer a sua função sob uma lógica de ensino eficaz[10] os professores terão de reunir um conjunto de conhecimentos específicos, apresentar um constante desenvolvimento profissional, possuir componentes sociais, culturais e psicológicas, bem como desenvolver uma prática reflexível/analítica (Albuquerque, 2010).

Em suma, a função do professor, sob um paradigma construtivista, é a de facilitar a aprendizagem, e permitir a aquisição de novos conhecimentos a partir dos conhecimentos já existentes; ele é também o elo entre escola, a sociedade, o conhecimento e o aluno. Sob

[10] Segundo Carlos Albuquerque (2010), o ensino eficaz é "aquele que oferece uma ajuda contingente, sustentada e ajustada aos alunos durante o processo de aprendizagem" (p.58), e é também aquele através do qual as escolas conseguem atingir os objetivos educacionais (Scheerens, 2004)

esta interação, o professor tem também a responsabilidade de transmitir valores, normas e padrões de comportamento para uma vida plena na sociedade (Albuquerque, 2010).

## 7. Diferenciação pedagógica

O conceito de diferenciação pedagógica foi desenvolvido nos Estados Unidos em 1966 por Benjamin Bloom e reafirmado nos trabalhos de Édouard Claparéde em 1973, sob a designação de uma "educação sob medida" (Perrenoud, 2000, p. 9). Este conceito assenta no reconhecimento de diferentes ritmos e perfis de aprendizagem, mas também na possibilidade de potenciar a capacidade de todos os alunos através de estratégias diferenciadas que respondem ao interesse, nível de preparação e perfil de aprendizagem de cada aluno (Mikus, 2012).

### 7.1. Origem do Ensino Diferenciado

Como apresentado anteriormente, a democratização do ensino passou por diversas fases, desde o objetivo da alfabetização ao conceito de "Escola para Todos". A escola de hoje, revela-se como pilar da sociedade, essencial no combate às desigualdades. Não obstante, no seu prefácio, a democratização do ensino e a escolaridade obrigatória trouxeram desafios a nível da resposta à heterogeneidade dos públicos, gestão das diferenças e da inclusão social. A escola revelou-se impreparada para ativar recursos e pedagogias que servissem toda a comunidade educativa, algo que se refletiu no insucesso, reprovação e abandono escolar:

> A Escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e para todos (Barroso, 2003, citado em Coelho, 2010, p.24).

Para Perrenoud (2000), o fenómeno do fracasso escolar é uma noção moderna e diretamente relacionada com a massificação do ensino e unificação do currículo.

A escola, na busca por uma instituição inclusiva, igualitária e, sob uma visão democrática, acreditou na importância em oferecer as mesmas condições de aprendizagem a todos os alunos como estratégia para igualar as oportunidades, deixando o sucesso da aprendizagem dependendo das capacidades individuais: "cada um tem êxito conforme as suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem." (Perrenoud, 2000, p. 24).

Pierre Bordieu (1996, citado em Perrenoud, 2000, p.25), apelida esta igualdade de tratamento como indiferença às diferenças, fenómeno que veio a aumentar o fracasso escolar através da acentuação das desigualdades:

> Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar na verdade, a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

De facto, a democratização, até então, igualava o acesso ao ensino, mas não o sucesso escolar (Cabral, 2016). O fracasso escolar foi gradualmente responsabilizando o sistema de ensino, o trabalho pedagógico e a organização escolar e curricular, exigindo medidas concretas e eficazes no combate ao insucesso, exclusão e abandono escolar (Perrenoud, 2000).

A diferenciação pedagógica nasce da consciencialização do fracasso escolar, do reconhecimento do sistema escolar como potenciador do insucesso, e do reconhecimento da diferença e da heterogeneidade dentro de um grupo. Por conseguinte, constatou-se que os alunos têm ritmos e formas de aprendizagem diferenciadas que exigem um tratamento individualizado ou uma discriminação positiva (Coelho 2010; Perrenoud,2000; Tomlinson, 2008).

Assim, de modo a providenciar uma aprendizagem inclusiva e acessível a todos, a escola apostou na promoção da equidade e na implementação de dispositivos de inclusão através de práticas pedagógicas diferenciadas (Machado 2016). A respeito disso, o documento produzido pela UNESCO, na 48ª sessão da Conferência Internacional da Educação, enfatiza que é necessário incluir respeitando as diferenças entre alunos:

> Reconheçam que a educação inclusiva é um processo contínuo que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, embora respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, as características e as expectativas de aprendizagem para os alunos e as comunidades. (UNESCO, 2008).

À luz deste argumento, a escola passou de tentar igualar as oportunidades de acesso ao ensino, para reconhecer igualmente as capacidades de cada aluno e acreditar na possibilidade de potenciar o desempenho e as capacidades individuais (Cadima, 2008).

### 7.2. Definição do Ensino diferenciado

Reconhecer que os alunos aprendem e experienciam o ensino de formas diferentes, assim como apresentam interesses e necessidades educativas específicas, é o princípio fundamental da diferenciação pedagógica.

Ana Coelho (2010) sistematiza algumas das possíveis dissimilitudes entre alunos: a) conhecimentos, experiências e habilidades diversas; b) atitudes diferentes perante os conteúdos lecionados; c) ritmos diferenciados; d) interesses variados; e) graus diversos de motivação e autoconfiança; f) diferentes estilos de aprendizagem; g) necessidades individuais específicas. No meio de tanta diversidade, a diferenciação pedagógica surge como ferramenta que pretende aproximar todos da aprendizagem e dos resultados pretendidos.

Perrenoud (2000, p. 9), atribui uma simplória definição ao conceito de diferenciação quando afirma que, diferenciar o ensino consiste em "fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente quanto possível, situações fecundas da aprendizagem", mas alerta para a complexidade em executar esta tarefa tão básica.

Para Ana Cadima (2008), a diferenciação pedagógica surge precisamente da necessidade de gerir públicos heterogéneos de larga dimensão, e de potenciar as suas máximas potencialidades no âmbito de um grupo. A diferenciação, opondo-se às teorias da uniformização e homogeneização, consiste na implementação de uma variedade de estratégias e processos de ensino que orientam as diferenças e permitem que alunos com níveis e perfis de aprendizagens diferenciados alcancem os mesmos objetivos (Cadima, 2008; Tomlinson, 2008). Desta forma, a diferenciação é o dispositivo que regula os processos e itinerários de aprendizagem de cada aluno, colocando-o em constante contacto com situações didáticas que possibilitam atingir o seu máximo potencial.

Ainda que a diferenciação pressuponha uma adaptação do ensino, este fenómeno não se deve traduzir numa desqualificação do mesmo; a respeito disso, Perrenoud (2000, p.9) afirma que "adaptar a acção pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objectivos essenciais". Numa diferenciação bem-sucedida, as abordagens são planeadas para que todos os alunos tenham um desenvolvimento substancial através de desafios adequados a todos e a cada um (Tomlinson, 2008).

Para que isto aconteça, não basta apenas desenvolver as técnicas e metodologias diferenciadas, é necessário desenvolver também uma determinada atitude perante a realidade da turma. Através dessa atitude, o docente parte das capacidades de cada indivíduo e cria condições de partilha e de cooperação que são favoráveis à aprendizagem.

Carol Tomlinson (2008) atribui especial importância ao papel do professor para o sucesso da diferenciação pedagógica, tanto no modo como planeia e executa as diferentes abordagens como na antecipação das diferenças a nível de preparação:

> A fim de se adaptarem a esta realidade, os professores podem criar um ambiente "amigo do utilizador", um ambiente que lhes permita adotar ritmos de ensino flexíveis, abordagens e meios de expressão de aprendizagem que correspondam às diferentes necessidades dos alunos (Tomlinson, 2008, p.10).

O ensino diferenciado exige então uma reflexão sobre as necessidades de cada um dos alunos e uma organização e planificação flexível do ensino, em função dos objetivos comuns e pessoais.

### 7.3. Características do Ensino Diferenciado

O modelo de ensino clássico e de tamanho único, baseia-se na uniformidade de espaços, métodos e práticas de avaliação, e numa planificação única onde o conteúdo, processo e produtos são idênticos para todos. Em contraste, no modelo de ensino diferenciado há uma planificação flexível e sólida, que aborda diferentes necessidades educativas e que permite diferir conteúdos, processos e produtos.

Na pedagogia diferenciada é necessário refletir sobre três aspetos distintos: 1) o que os alunos aprendem? 2) Como os alunos aprendem? 3) Como os alunos demonstram aquilo que aprenderam? (Tomlinson, 2008).

A primeira pergunta leva-nos à questão do conteúdo, currículo e programa. Na pedagogia diferenciada, o currículo não se assume como uma estrutura rígida e uniforme, mas como um organismo flexível, centrado nos interesses dos alunos, que acompanha o seu desenvolvimento (Coelho, 2010).

A segunda questão está relacionada com os processos. Para responder a esta questão, é necessário conhecer o aluno como um todo. O professor deve procurar conhecer os seus pontos fortes e fracos, valorizar as conversas e debates informais dentro e fora da sala de aula, e considerar os seus interesses pessoais e a sua prestação em aula (Tomlinson, 2008). Todos estes aspetos ajudam a reconhecer os interesses pessoais do aluno, a entender os

diferentes perfis de aprendizagem e, consequentemente, moldar as estratégias utilizadas de modo a ajudar cada aluno a atingir o seu máximo potencial.

A questão relativa à forma como os alunos demonstram o seu conhecimento – o produto, remete para o processo de avaliação que, no ensino diferenciado, já não se baseia num "teste" final comum a todos os alunos. A avaliação tem o intuito de melhorar as aprendizagens; esta é ajustada ao perfil de aprendizagem e é efetuada através de uma variedade de instrumentos e de uma prática contínua e formativa: "Qualquer diferenciação do ensino requer uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação que supostamente ajude o aluno a aprender" (Perrenoud, 2000, p. 47).

Este tipo de avaliação, processa-se de diversas formas com o objetivo de que cada aluno consiga partilhar o seu conhecimento ao longo da aprendizagem. (Coelho, 2010; Mikus, 2012; Tomlinson, 2008). Da parte do professor, a avaliação não é feita no final, mas no início de cada unidade de modo a identificar as necessidades dos alunos e estabelecer objetivos.

No âmbito da diferenciação pedagógica, o professor assume grande parte da responsabilidade. A ele, cabe a tarefa de observar, reter informações sobre os alunos e sobre as suas necessidades, de modo a escolher os conteúdos, processos, produtos, e planear a aula de forma pró-ativa, antecipando as respostas às diferenças com estratégias adaptadas a cada um.

De notar também que o papel do professor no ensino diferenciado não se centra na simples transmissão de conhecimentos, mas na gestão do currículo e organização do processo da aprendizagem. O professor está inserido no processo de aprendizagem como um mentor e colaborador que cria oportunidades de aprendizagem, monitoriza a recetividade do aluno e procede aos ajustes necessários (Tomlinson, 2008; Cabral, 2016). Além de apoiar e abrir horizontes, o docente responsabiliza e fomenta a autonomia dos alunos ao incitar um desempenho proativo no seu processo de aprendizagem. Estes alunos participam ativamente na aula, na designação de metas, na avaliação, e aprendem com o grupo através da colaboração e cooperação:

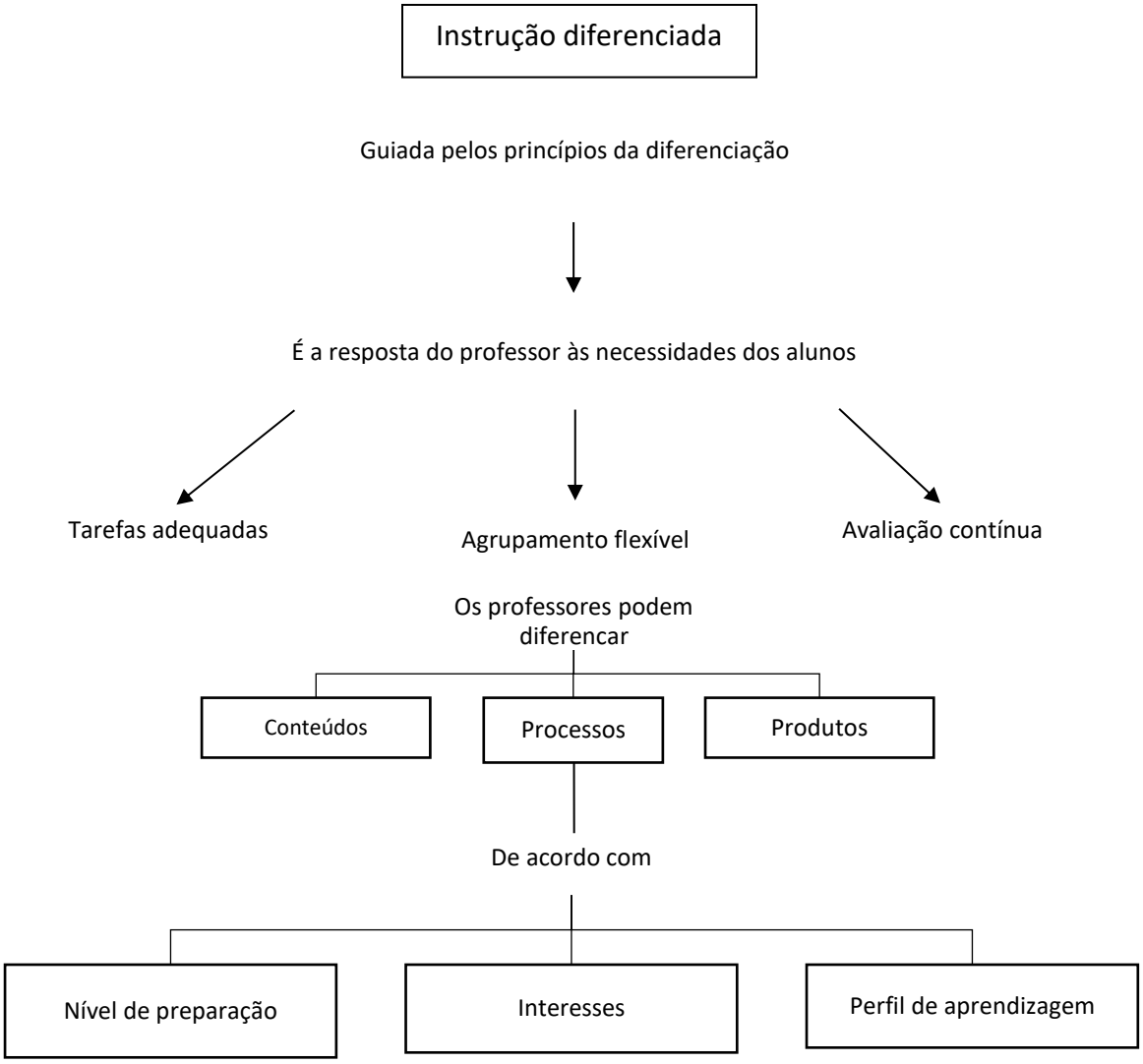
> A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar (Sanches, 2005, p.133).

Deste modo, é esperado que o professor promova as interação entre alunos, a partilha de experiências e pontos de vista, e instigue a aprendizagem coletiva

### 7.4. Prática de diferenciação pedagógica

Como referido anteriormente, no contexto do ensino diferenciado, o professor deve identificar e atender as necessidades dos alunos de modo a resolver problemas e instigar o máximo desenvolvimento dos discentes.

**Figura 4 - Mapa concetual da diferenciação pedagógica**




Fonte: Tomlinson & Allan, 2000

No esquema acima apresentado é possível identificar e relacionar as diferentes componentes da diferenciação pedagógica. Para responder às necessidades dos alunos o professor guia-se pelos princípios da diferenciação: a) tarefas adequadas; b) agrupamento flexível; c) avaliação contínua, e poderá diferenciar os conteúdos, os processos e produtos a partir do nível de preparação, perfil de aprendizagem e nível de interesse dos alunos (Tomlinson, 2008).

Relativamente às tarefas, erradamente presume-se que o ensino diferenciado se caracteriza por atribuir mais tarefas aos alunos com mais capacidades e menos tarefas aos alunos com dificuldades, ou ainda, tarefas "normais" e tarefas "diferentes". Segundo Tomlinson (2008), estes aspetos vão contra a definição do conceito de diferenciação que pressupõe a colaboração, partilha e agrupamento flexível. As tarefas propostas devem ser adequadas a cada aluno e a cada situação, mas também devem ser desafiantes e situadas na zona de desenvolvimento proximal – distância entre o nível de desenvolvimento e o nível potencial – para que os alunos se possam desenvolver e progredir (Cabral, 2016). A diferenciação não pressupõe tarefas diferentes para todos os alunos, mas sim alguma flexibilidade na complexidade da mesma, ou ainda no modo de expressão do conhecimento. Para isto, o professor tem de, previamente, avaliar e refletir sobre o nível de desenvolvimento e autonomia dos alunos, porque o que é desafiante para um aluno, pode não ser para outro.

> A diferenciação é pensada como uma microorientação, com a diferença de que não se trata de dividir os alunos entre formações hierarquizadas, que cristalizam e ampliam as diferenças, mas entre grupos ou dispositivos que supostamente trabalham para assegurar a igualdade dos níveis de aquisição, pela diversificação dos procedimentos e dos atendimentos (Perrenoud, 2000, p.41).

Em razão disso, as aulas devem ser envolventes, cativar a atenção do aluno e instigar curiosidade. Todos os alunos devem estar constantemente envolvidos em atividades didáticas e, ainda que, em momentos pontuais, alguns alunos necessitem de praticar um pouco mais para atingirem o objetivo, não é plausível que despendam o tempo útil da aula a tentar desenvolver uma determinada competência enquanto outros já adquiriram a mesma.

Por seu turno, as tarefas propostas podem ser efetuadas através do trabalho individual, em pequenos agrupamentos ou envolvendo toda a turma. Flexibilizar os grupos é permitir que os alunos tenham acesso a uma diversidade de oportunidades de aprendizagem e a formas sociais de trabalho. Os alunos podem trabalhar com colegas de nível semelhante ou com

colegas de níveis diferenciados; desta forma, conseguem posicionar-se em diferentes contextos e estabelecer contacto com diversas estruturas de conhecimento.

Por último, para uma correta operacionalização da diferenciação pedagógica, é necessário um planeamento sólido e uma preparação robusta da parte do professor. Este deverá criar diversas estruturas de apoio de modo a atingir os objetivos comuns e pessoais, variando as estratégias para lá chegar, assim como antecipar o que pode correr menos bem numa atividade ao programar diversas respostas para fazer face a essas adversidades (Tomlinson, 2008). O plano deverá ser flexível em relação ao tempo, formas de ensino, agrupamento, materiais e recursos, de forma a assegurar a aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

## 8. Teorias contemporâneas da educação e do processo ensino-aprendizagem

À luz do olhar comum, existe uma relação direta entre os termos ensino e aprendizagem, na medida que, o ensino pressupõe a aprendizagem, e a falta dela pressupõe que não houve ensino, mas também uma profunda desassociação dos termos dado que, o professor pode transmitir o conhecimento, nas mais diversas formas, e não haver aprendizagem por parte do sujeito. Deste modo, apesar da negação mútua dos termos, e de se relacionarem por intermédio de uma tensão dialética, estes conceitos completam-se e complementam-se (Almeida & Grubusich, 2011), algo que, segundo Angel Gómez (1995), resulta num processo interativo de negociação ligado à resolução de problemas práticos.

### 8.1. Relação Ensino-Aprendizagem

Para Carl Rogers (1969, citado em Moreira, 1999), assumir que aquilo que é ensinado é automaticamente apreendido é uma ideia errónea. Para ele, o maior objetivo do processo educacional deve ser a facilitação da mudança e da aprendizagem. Nesta perspetiva, o professor, no papel de facilitador da aprendizagem deverá apresentar as seguintes características: autenticidade na facilitação da aprendizagem: aceitação, confiança e valorização dos aprendizes e, por último, compreensão empática.

Segundo Jaap Scheerens (2004), a aprendizagem é um processo de construção de significados e atribuição de sentidos, enquanto o ensino é definido como a ajuda necessária para a realização desse processo. Em razão disso, presentear os alunos com desafios acessíveis, mobilizando os esquemas de conhecimento preexistentes, é o verdadeiro sentido do ensino (Albuquerque, 2010).

Para Maria Roldão, (2007, p. 95), o conceito de ensino é, ainda hoje, um termo ambíguo, com múltiplas perspetivas; para a autora, ensinar consiste na "especialidade de fazer aprender alguma coisa a alguém (…) e é caracterizado pela figura da dupla transitividade e pelo lugar de mediação".

Mediação, segundo José Almeida e Teresa Grubisich (2011), é a superação do *imediato* no *mediato* através de uma tensão entre polos distintos. Sob esta perspetiva, o estudante insere-se no plano do *imediato* enquanto o professor no *mediato.* Como consequência dessa tensão, a mediação estabelece-se entre o aluno e o professor como uma automediação – de forma recíproca, ou seja, nos dois sentidos, tanto do professor para o aluno, como do aluno para o professor, sendo essencial para o processo de aprendizagem.

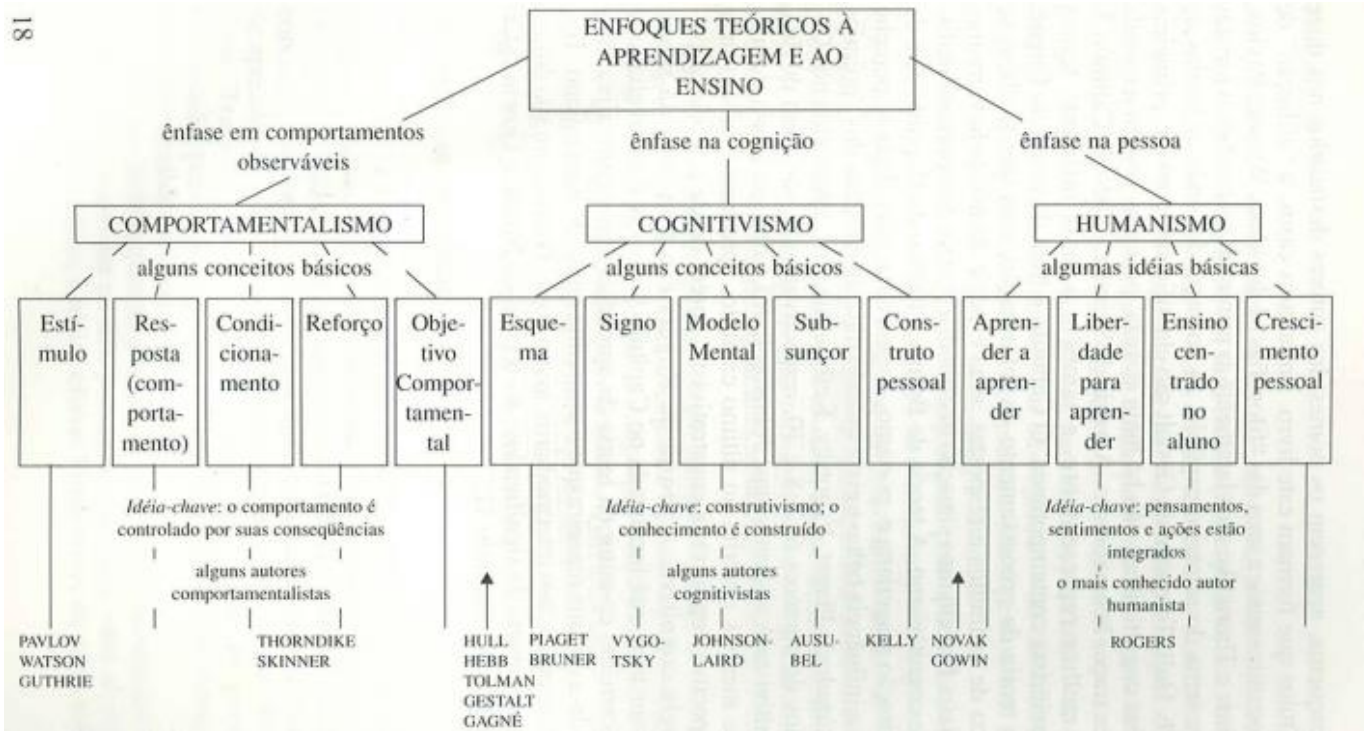
Sob a perspetiva da mediação, o ensino é a relação que o professor estabelece com o conhecimento, e a aprendizagem é a relação que o aprendiz estabelece com o conhecimento sendo, portanto, essencial uma relação direta entre os dois intervenientes. Desta forma, os termos ensino/aprendizagem estão diretamente relacionados, mas também apresentam uma profunda desvinculação (Almeida & Grubisich, 2011).

### 8.2. Teorias clássicas da educação

A complexidade em torno da educação resulta na impossibilidade de falar em Ciência da Educação, mas em Ciências da Educação (Pereira, 2007), e reflete-se na diversidade de teorias da educação e da aprendizagem, modelos de interpretação sistemática, organização e previsão relativos ao processo de aprendizagem.

Com o intuito de esquematizar, podemos dividir as teorias da educação em três grandes perspetivas: 1) Comportamentalista 2) Cognitivista e 3) Humanista (Moreira 1999). Na primeira, está subjacente a lógica behaviorista enquanto as restantes estão ligadas á logica construtivista.

**Figura 5 - Esquema dos principais enfoques teóricos da aprendizagem e do ensino e alguns dos seus representantes**

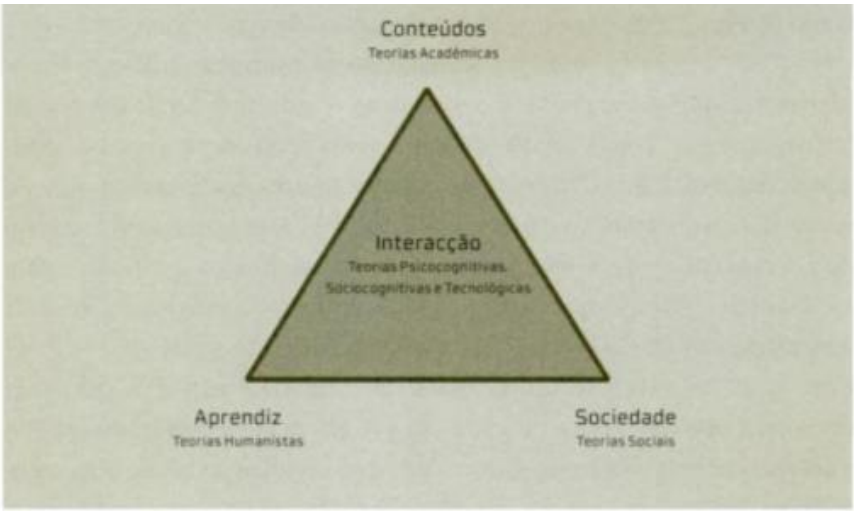



Fonte: Moreira 1999, p.18

Por sua vez, Yves Bertrand (2000, citado em Pereira, 2007, p.34), classifica as teorias contemporâneas da educação em sete correntes: Humanista, Espiritualista, Humanista Personalista, Social, Académica, Psicocognitiva, Sociocognitiva e Tecnológica, e destaca três polos principais que, "estão sempre presentes nas várias teorias da educação, porque são essenciais à análise, reflexão e propostas de mudança, que são o objetivo de todas elas,

mas cuja importância relativa varia com a teoria". Bertrand, recorre à imagem de um triângulo onde em cada um dos vértices encontram-se: o sujeito/aprendiz, a sociedade e os conteúdos. Assim sendo, as Teorias Humanistas dão enfase ao polo do sujeito, as teorias sociais focam-se nos problemas sociais, culturais e ambientais, e as teorias académicas debruçam-se sobre o polo dos conteúdos, onde se educa a interação (zona interior do triângulo) que vincula o ato educativo (Pereira, 2007, p.24).

**Figura 6 - Polos das teorias contemporâneas da educação**




Fonte: Pereira, 2007

### 8.3. Perspetiva Comportamentalista - Behaviorista

A conceção behaviorista, centrando-se no estudo científico do comportamento e desconsiderando aspetos mentais internos, recorre ao uso de diversos estímulos (positivos, negativos, imediatos, etc.) de modo a alterar e manter determinados comportamentos (Vasconcelos, Praia & Almeida 2003; Lefrançois, 2000).

Ao nível da aprendizagem, esta teoria realça o saber fazer, a aquisição e manutenção de respostas, a avaliação centrada nos resultados e uma pedagogia transmissiva, que resulta na sobreposição do papel do professor ao do aluno: "(…) o professor 'dá a lição', imprime-a em arquivadores do conhecimentos e pede, em troca, que os alunos usem a sua atividade mental para acumular, armazenar e reproduzir informações" (Cachapuz, Praia & Jorge, 2002). O processo ensino-aprendizagem é focalizado no professor que organiza os conhecimentos que deverão ser adquiridos e acumulados pelos alunos (Darsie, 1999). Acredita-se então que a aprendizagem é feita de forma mecânica e que o conhecimento se encontra fora do sujeito, tendo este último um papel passivo no processo ensino-aprendizagem visto que responde a estímulos e acumula informações isoladas (Darsie, 1999).

Figuras como John Watson e Burrhus Skinner deram importantes contributos teóricos a esta teoria. Para Watson, a aprendizagem acontece segundo o condicionamento clássico de Pavlov – o estímulo neutro, quando emparelhado um número suficiente de vezes como estímulo incondicionado, adquire propriedades do último, substituindo-o (Lefrancois, 2000), enquanto Skinner (1969) atribui especial importância ao reforço como componente essencial para obter o comportamento desejável. O autor afirma que, através de estímulos externos, regulados por reforços é possível atingir um determinado comportamento.

### 8.4. Perspetiva Construtivista

Para Moreira (1999, p.15), o construtivismo é "uma posição filosófica cognitivista interpretacionista". Na sua visão, não existe um método construtivista, mas teorias e metodologias construtivistas. Sob essa perspetiva, a aprendizagem ocorre pela construção de conceitos, modelos e estratégias por parte do aprendiz. Ao contrário do ensino transmissivo, numa abordagem construtivista a aprendizagem dá-se pela descoberta e pela busca de significados, focando-se na singularidade e nas construções prévias do sujeito (Vasconcelos, Praia & Almeida 2003). Na mesma linha de pensamento, Jerome Bruner (1961) defende que é mais importante adquirir a capacidade de descobrir o conhecimento autonomamente do que adquirir o conhecimento por si só, deste modo, o aprendiz revela-

se o regulador da sua própria aprendizagem, algo que rompe claramente com a tese comportamentalista.

O discente passa a ser a figura central da aprendizagem como agente de construção do conhecimento e parte ativa da sua aprendizagem (Moreira, 1999; Darsie, 1999). Para isto, o professor deve promover uma aprendizagem por descoberta, propor atividades que despertem a curiosidade e o pensamento, desenvolvam conhecimentos e fomentem o aprender a aprender. Em função disso, o professor deixa de ser o transmissor do conhecimento e passa a ter o papel de mediador entre o sujeito e o conteúdo (Novikoff, *et all* 2017).

Em suma, esta grande corrente teórica enaltece a metacognição[11] e uma aprendizagem independente, ativa, cognitiva, a partir de situações concretas da vida (Scheerens, 2004).

### 8.4.1. Teoria Cognitivista

A teoria cognitivista, ligada a uma visão construtivista e, contrapondo-se ao behaviorismo, pretende analisar a mente e o desenvolvimento do conhecimento (Santos, 2006). É uma abordagem teórica da aprendizagem que, segundo Guy Lefrançois (2000), abrange eventos intelectuais como processamento, informação, pensamento e imaginação, concluindo que o conhecimento ocorre a partir de representações mentais e de processamento de informações.

Esta corrente foca-se na cognição, sistema pelo qual o mundo de significados tem origem, preocupando-se com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação, enquanto procura manter a regularidade nesse processo mental (Santos, 2006).

[11] Conceito difundido por John Flavell (1979) que se refere ao conhecimento/consciência relativo a processos e produtos cognitivos, e à monitorização e regulação deliberada dos mesmos. Este conceito assenta sobre dois aspetos fundamentais: o conhecimento sobre a cognição e a capacidade de, deliberadamente, controlar os processos cognitivos. Assim sendo, a metacognição é a capacidade de refletir sobre uma determinada problemática, planear e monitorizar o plano de ação e avaliar os resultados obtidos.

David Ausubel (2000), como impulsionador deste movimento, defende uma aprendizagem significativa, na medida que existe uma interação cognitiva entre o novo conceito e o conhecimento pré-existente na estrutura cognitiva do aprendiz, e de que uma ideia é capaz de servir de alavanca para a aquisição de nova informação.

Sob a visão cognitivista de Bruner (1961), o método da descoberta permite uma aprendizagem significativa e relevante. Esta ocorre quando o professor implementa estratégias que ajudam o aluno a descobrir o conhecimento de forma autónoma.

Também Piaget (1896-1980) se insere na perspetiva cognitivo/construtivista, apesar de a sua tese se enquadrar mais no desenvolvimento mental do que na aprendizagem. Segundo o autor, o construtivismo é o processo de reflexão e organização de experiências em vista de uma constante adaptação ao meio (O'Doneel & King, 2009).

Segundo a sua teoria de desenvolvimento mental, o crescimento cognitivo é consequência do processos de assimilação e acomodação, ou seja, os processos de construção de estruturas complexas que ocorrem em simultâneo. A assimilação consiste na modificação dos elementos do meio visando a sua incorporação na estrutura do organismo, enquanto a acomodação leva à construção de novos esquemas de assimilação, promovendo o desenvolvimento cognitivo (O'Donnel & King, 2009). Quando este sistema é perturbado, provocando desequilíbrio, procura compensações para voltar ao estado de equilíbrio, processo denominado de equilibração; deste modo, na visão de Piaget, a aprendizagem ocorre quando o esquema de assimilação sofre acomodação (O'Doneel & King, 2009).

Influenciado pelo interacionismo kantiano, onde o conhecimento resulta também da interação entre o sujeito e objeto, Piaget afirma que o conhecimento resulta das interações simultâneas entre o sujeito e objeto/meio social (Santos, 2006; O'Doneel & King, 2009; Darsie, 1999).

### 8.4.2. Perspetiva Humanista

A abordagem humanista vê o aprendiz como um todo e considera que o ensino deve facilitar o crescimento pessoal e a autorrealização, englobando os sentimentos, pensamentos e ações do individuo. Rogers (1908-1987) foi o grande impulsionador desta corrente ao defender que a aprendizagem significativa ocorre quando "a matéria de ensino é percebida pelo aluno como relevante para os seus próprios objetivos" (Moreira, 1999, p. 142) e ultrapassa, desta forma, as aprendizagens cognitivas, afetivas e psicomotoras. Um dos aspetos necessários para a promoção de uma aprendizagem significativa é o contato direto com problemas de cariz prático e experimental que resultam numa participação ativa na formação social, ética, filosófica ou pessoal do sujeito.

Segundo a conceção de Rogers, o ensino é centrado no aluno e a aprendizagem acontece quando o professor funciona como o facilitador da mudança e da aprendizagem, cria condições favoráveis para o crescimento do aluno, confia nas suas potencialidades e dá espaço para a formulação de teorias, escolha de direções e as suas posteriores consequências (Moreira, 1999). Com efeito, o aluno é parte integrante da sua própria aprendizagem que passa por aprender a aprender e formular críticas e autoavaliações.

## 8.5. Lev Vygotsky e a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal

Enquanto que existe uma certa concordância em considerar a teoria de Piaget sob uma perspetiva cognitivista, para Vygotsky não existe consenso sobre o enquadramento do seu pensamento teórico no panorama das teorias da aprendizagem, razão pela qual se encontram as mais diversas designações, algumas delas um pouco contraditórias: Socioconstrutivismo; Sociointeracionismo; Sociointeracionismo-contrutivista; Construtivismo pós-piagetiano; Cognitivo/construtivista; Socio-Histórica e Sociocultural são algumas das denominações encontradas na literatura. Contudo, o objeto em estudo não passa por tentar integrar a visão do referido autor no âmbito das correntes teóricas da aprendizagem, mas em analisar os fundamentos teóricos subjacentes a fim de compreender as suas contribuições para a aprendizagem e para o ensino.

Vygotsky atribuiu uma grande importância ao papel da interação social no desenvolvimento humano. Deste modo, aspetos como sociabilidade do homem, símbolos, instrumentos, linguagem, imitação, mediação e funções mentais superiores são fundamentais e parte integrante de toda a sua teoria (Vygotsky, 1978).

O autor admite que o sujeito só pode ser compreendido dentro do seu âmbito social. Este sujeito ativo, age sobre o meio e, na sua interação com o mundo, realiza uma atividade organizadora capaz de transformar a própria cultura (Neves e Damiani, 2006).

Vygotsky reconhece que os conceitos desenvolvimento e aprendizagem se encontram profundamente relacionados na psicologia infantil. Ainda assim, defende que os dois nunca coincidem (Vygotsky, 1978). A aprendizagem é um processo interno, ativo e interpessoal que sucede o desenvolvimento das funções mentais superiores (pensamento, linguagem, formação de conceitos, etc.). Este último emerge após o processo de transformação dos instrumentos e do comportamento social em instrumentos de organização psicológica e individual. Esta sequência resulta na conceção de Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP), teoria formulada por Vygotsky.

Até à formulação da teoria supracitada, acreditava-se que o desenvolvimento da criança era medido através das tarefas ou problemas resolvidos de forma autónoma pelas mesmas, descartando os problemas que a criança consegue resolver através da imitação e da colaboração com um adulto. A teoria da ZDP vem afirmar que, para medir o verdadeiro desenvolvimento da criança, é necessário ter em conta o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento proximal, esta zona define as funções ainda em fase de maturação, ou seja, tarefas que não são dominadas no seu todo individualmente, mas que, com a ajuda de um mediador conseguem ser atingidas (Ivic, 2010). Na definição dada por Vygotsky (1978, p. 86), numa tradução livre da autora, a ZDP é “a distância entre o nível atual de desenvolvimento da criança, determinado pela capacidade de resolver problema autonomamente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela capacidade de

resolver problemas através da colaboração com um adulto ou um colega mais capacitado"[12].

Esta zona define as funções em fase de maturação, ou seja, competências que são atingidas e desenvolvidas através da cooperação, imitação e instrução de um adulto ou colega. Quando interiorizados, esses processos são integrados na zona de desenvolvimento real, ou seja, o conjunto de competências adquiridas e resolvidas de forma autónoma.

Desta forma, Vygotsky (1978, p.90) atribui especial importância à interação e sociabilização como ferramenta para a aprendizagem e para o desenvolvimento. Numa tradução livre da autora:

> A característica essencial da aprendizagem é aquela que cria zonas de desenvolvimento proximal; isto é, a aprendizagem desperta uma variedade de processos de desenvolvimento interno que são ativados através da interação da criança com outras pessoas, e através da cooperação entrepares.[13]

Uma boa aprendizagem é então, aquela que pressupõe a criação de zonas de desenvolvimento proximal e que instiga o processo de desenvolvimento. Ou seja, para que a aprendizagem ocorra verdadeiramente, é necessário que o ensino seja direcionado para as competências ainda não atingidas, já que, continuar a trabalhar sobre matérias dominadas não fomenta o desenvolvimento.

Para o desenvolvimento da criança nos primeiros anos de vida, as interações com os adultos têm relevante importância. Nesta interação, os sistemas semióticos têm um papel comunicativo e, mais tarde, um papel individual, tendo assim uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos e de controlo do comportamento individual (Ivic, 2010).

---

[12] Tradução livre da autora a partir do texto original: "*It is the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined though problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers".*

[13] Tradução livre da autora a partir do texto original: "*We propose that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal development processes that are able to operate only when child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers.*"

Assim, os dois aspetos fulcrais para a constituição de funções mentais superiores e sua assimilação são a sociabilidade e os sistemas semióticos, como podemos evidenciar segundo Maria Freitas (2000, p.20):

> As funções mentais superiores só se constituem nas relações sociais e são internalizadas por meio da atividade sígnica. Aí o valor por ele [Vygotsky] dado à linguagem como uma atividade sígnica. Sem signos é impossível a internalização, a formação das funções mentais superiores e da consciência do sujeito. Os signos são os instrumentos que, agindo internamento no homem, provocam as transformações internas transformando-o de um ser biológico em um ser sócio-histórico.

O desenvolvimento humano é um resultado de interações entre o meio e o sujeito que se interrelacionam e se transformam um no outro através de uma atividade semiótica. O homem, como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais não poderia desenvolver as funções mentais superiores sem as interações sociais, com efeito, a interação tem um papel fulcral no desenvolvimento.

**9. O ensino de música em Portugal**

O ensino de música em Portugal reparte-se entre o ensino genérico e o ensino artístico especializado. O primeiro tem como pressuposto a formação musical generalizada como parte integrante do currículo, enquanto o segundo pretende explorar vocações, tal como podemos constatar no Decreto-Lei nº344/90 de 2 de novembro, que proclama uma clara distinção entre estas duas vertentes:

> Entende-se por educação artística genérica a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral. (…) Entende-se por educação artística vocacional a que consiste numa formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica (Decreto-lei nº344/90 de 2 de novembro do Ministério da Educação, 1990).

### 9.1. O ensino genérico de música em Portugal

A disciplina de Música foi introduzida nas escolas de ensino geral obrigatório por Passos Manuel e Costa Cabral, entre 1836 e 1850 na vertente de Canto Coral (Ribeiro e Vieira, 2010). Em 1968, com a primeira reforma da música, foi também introduzida a disciplina de Educação Musical com um carácter obrigatório no quinto e sexto ano (Ribeiro & Vieira, 2010).

Em 1990, após a publicação do Decreto-Lei nº 344, de 2 de novembro, a disciplina de Educação Musical passa a integrar o currículo regular, sendo parte indispensável da formação geral. A música passou a ser obrigatória até ao sexto ano e como opção até ao décimo segundo ano.

A partir de 2006 com introdução do "Programa Escola a Tempo Inteiro" foram introduzidas as atividades de enriquecimento curricular (AEC) para alunos do 1º Ciclo do ensino básico, de modo a introduzir novas aprendizagens na escola genérica. No Despacho nº 8326/2018 de 27 de agosto, as AEC são definidas como "atividades de caráter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural que incidam, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação" (Despacho nº 8326/2018 de 27 de agosto do Gabinete do Secretário de Estado da Educação, 2018).

A revisão da Estrutura Curricular de 26 de março de 2012 apresenta atualizações no currículo, visando a melhoria do acompanhamento dos alunos e o aumento da autonomia das escolas, nomeadamente na gestão do currículo e na liberdade de escolha das ofertas formativas. Assim sendo, as medidas tomadas pretendem reconhecer o papel e a identidade das artes na formação dos cidadãos.

### 9.2. O ensino vocacional de música em Portugal

O ensino especializado da música é ministrado em escolas de ensino vocacional, nomeadamente conservatórios públicos, academias de ensino particular e cooperativo, e escolas profissionais abrangendo o ensino Básico e Secundário.

Em 1835 foi criado o Conservatório Nacional em Lisboa, tendo como diretor João Domingos Bomtempo, com o objetivo de formar músicos profissionais. O Conservatório de Música do Porto surge em 1917 e todos os outros conservatórios são edificados já no século XX. Em 1919 foi nomeada uma comissão de restruturação do ensino artístico constituída por Viana da Mota e Luís de Freitas Branco, que elaborou um currículo de formação genérica da música (Ribeiro & Vieira, 2010).

Já nos anos 30, com o Decreto-Lei nº18 881, de 25 de setembro, o governo adota uma série de medidas que visam simplificar a organização do ensino e que se traduzem na abreviação dos cursos, eliminação de disciplina e restrição na admissão a alguns cursos (Santos, 2013).

Por sua vez, o regime de experiência pedagógica de 1971, lançado por Veiga Simão, previa uma atualização do modelo anterior ao incluir medidas que objetivavam a integração do ensino artístico com o ensino geral do mesmo nível, e a integração do ensino de diversas artes no mesmo estabelecimento.

Mais tarde, com a restruturação de 1983, sob a tutela de João José Rodiles Fraústo, as artes passam a integrar o currículo do sistema geral de ensino, assim, foram criados os cursos superiores de música, futuro bacharelato, as áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário, abrangendo diferentes níveis de ensino:

> O ensino da música e o ensino da dança inserem-se nos diversos níveis do ensino, acrescendo aos objectivos próprios de cada um destes uma preparação específica que constitui, sucessivamente, uma opção vocacional precoce, um ensino profissionalizante e uma preparação profissional aprofundado (Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho, Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da reforma Administrativa, 1983).

Ao abrigo do artigo 6º, nº 1, do mesmo decreto, passam a vigorar: o regime integrado, em que as disciplinas de formação geral e as disciplinas de formação artística são ministradas no mesmo estabelecimento de ensino; o regime articulado, em que as disciplinas de formação geral são ministradas nos estabelecimentos de ensino genérico, e as componentes do ensino vocacional são lecionadas numa escola do ensino especializado; o regime supletivo, em que a componente artística é ministrada nas escolas artísticas especializadas "independentemente do currículo de formação geral frequentado ou já obtido pelo aluno"(Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho, Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da reforma Administrativa, 1983).

A criação das Escolas Profissionais, no âmbito do ensino não superior surgem em 1989. Estas escolas, lecionavam a partir do 3º Ciclo, e, no caso da música, permitiam aos alunos uma dedicação precoce à via profissional artística (Trindade, 2010).

Após um período de constantes alterações legislativas, o Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro vem estabelecer "as bases gerais da organização, da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar", visando uma reestruturação completa do ensino artístico. Neste Decreto, surgem conceitos como "democratização do ensino", "desenvolvimento das artes", "divulgação dos bens culturais" e "diversificação de perspetivas para a atividade artística" (Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro do Ministério da Educação, 1990).

Já no século XXI, há um crescente reconhecimento da importância da educação artística para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo. Com efeito, a mais recente reforma curricular do ensino vocacional define um novo plano de estudos ao criar os Cursos Básicos de Dança, Música e Canto Gregoriano, novas medidas para a admissão de alunos, a constituição de turmas, certificação dos cursos básico e secundário, e condições para a avaliação e progressão dos alunos. Nesta Portaria é introduzido, pela primeira vez, o conceito de ensino instrumental em grupo*: "*Metade da carga horária semanal atribuída à disciplina de Instrumento é lecionada individualmente, podendo a outra metade ser

lecionada em grupos de dois alunos" (Portaria nº691/2009 de 25 de junho do Ministério da Educação, 2009).

Estes diplomas reformadores apontavam para o aumento do número de alunos e de cursos de iniciação, a promoção do regime de frequência articulado, regulação das condições de matrícula do regime supletivo e do financiamento às escolas do Ensino Particular e Cooperativo. Com efeito, no espaço de um ano letivo, assistiu-se a um aumento de 50% no número de alunos em regime articulado e um número crescente de celebração de protocolos entre as escolas regulares e as escolas de música (Santos, 2013).

### 9.3. O ensino instrumental coletivo em Portugal

Em Portugal, o ensino coletivo encontra-se numa fase inicial da sua implementação nos estabelecimentos de ensino vocacional; no entanto, escolas como o Centro de Cultura Musical e a ARTAVE- Escola Profissional Artística do Vale do Ave, utilizam este tipo de metodologia com sucesso desde o ano de 1995 (Mikus, 2012).

Segundo Flávia Cruvinel (2004), o ensino coletivo tem vindo a apresentar resultados muito positivos nas escolas onde tem sido adotado; contudo, este método de ensino é, muitas vezes desvalorizado e inferiorizado principalmente por aqueles que têm enraizado o paradigma do ensino individual, que pressupõe a imitação e a transmissão de saberes do mestre para o aprendiz: "O ensino de instrumentos musicais, principalmente aqueles ligados à música erudita, carrega o peso de uma tradição secular, que está intimamente ligada à transmissão de uma habilidade, antes de mais nada, técnica" (Barrenechea, 2003, p.509).

Em razão disso, o ensino coletivo apresenta alguns desafios, nomeadamente a dificuldade em afirmar-se com um método de aprendizagem tão válido quanto a aprendizagem individual, no reconhecimento dos seus benefícios e das suas especificidades técnicas.

## 10. Ensino instrumental coletivo

Conforme apresentado anteriormente, o ensino coletivo de instrumentos em Portugal encontra-se numa fase embrionária quando comparado com os Estados Unidos da América ou ainda com o Brasil. Neste último, são inúmeros os congressos, encontros e estudos sobre esta metodologia de ensino em instrumentos como o piano, violão e violino, tanto no ensino formal, como no ensino informal, que tentam esquematizar os fundamentos teóricos e epistemológicos ao apresentar diversas estratégias pedagógicas e organizacionais.

O método coletivo, para além de permitir o acesso ao ensino instrumental de qualidade a um maior número de indivíduos, sendo uma ferramenta importante no processo da democratização do ensino musical, também valoriza a cooperação grupal, desenvolve a concentração, as atitudes musicais e sociais dos alunos, cria um ambiente favorável à aprendizagem e funciona como instrumento potenciador da transformação social: "Acredita-se que o ensino coletivo é uma das alternativas para democratização do ensino musical e um meio de transformar a realidade dos educandos e consequentemente, a da sociedade" (Cruvinel, 2004, p. 70).

Contudo, para uma correta implementação e, consequentemente, sucesso do ensino coletivo instrumental, há uma variedade de premissas que carecem de transformação e adaptação. O ensino coletivo pressupõe uma nova roupagem a nível das pedagogias, mas também a nível das atitudes e das funções dos seus intervenientes. Sem esta metamorfose o sucesso e eficácia da aprendizagem em grupo, e no fundo da aprendizagem musical, poderão ficar comprometidas.

### 10.1. Origem do ensino instrumental coletivo

O ensino coletivo instrumental surge na segunda metade do século XIX nos Estados Unidos, em consequência da presença de orquestras europeias no continente americano. Este acontecimento aumentou o interesse pelo estudo da música instrumental e levou à

abertura de vários conservatórios e escolas de música, nomeadamente o primeiro conservatório em Boston no ano de 1867 (Mikus, 2013).

Segundo Liu Ying, (2007), um dos primeiros métodos do ensino coletivo de instrumentos de cordas é de Lewis A. Benjamin intitulado "*The Musical Academy: for violin, bass-viol(cello), clarinet, flute and other light instruments*". Nesta época, várias escolas implementaram o método coletivo com uma média de 20 alunos por turma, algo que, associado ao negócio de venda de instrumentos, acessórios e métodos, se tornava extremamente rentável.

As primeiras orquestras surgiram no âmbito das escolas regulares como a de Wichita, Kansas (1896); Richmond, Indiana (1889); Hartford, Connecticut (1899) e Los Angeles (1904) como atividades extracurriculares. Estas orquestras não tinham o foco no ensino técnico do instrumento, mas sim o intuito de formar orquestras e bandas de qualidade (Mikus, 2013).

Após o sucesso do método coletivo sucede-se um período de declínio causado, em grande parte, pelo aparecimento dos cursos superiores de música que exigiram um nível de preparação técnica e performativa muito mais especializada, e pela centralidade que o solista assumia na tradição europeia da época (Gomes, 2019). Ainda assim, em Inglaterra, a empresa Murdock and Company of London, implementa o projeto "*All Saints Nation Schools*", com o intuito de desenvolver a prática orquestral e a aprendizagem do violino através do método coletivo: "O projeto foi considerado por muitos, como a origem da ideia do ensino instrumental coletivo, quando quatrocentos mil alunos de cinco mil escolas britânicas estavam, efetivamente, tocando e estudando violino" (Oliveira, 1998, p.4).

Em 1911, Albert Mitchell implementou o ensino coletivo de cordas nas escolas americanas que se diferenciava da aprendizagem no âmbito do Conservatório. O ensino musical nos conservatórios tinha como objetivo e, em concordância com a visão europeia, a execução solista; desta forma, as turmas eram constituídas, no máximo, por quatro alunos. Já no caso do ensino musical nas escolas públicas, o foco estava na formação de bandas e orquestras, onde as turmas instrumentais tinham no mínimo dezasseis alunos, e no máximo trinta alunos (Mikus, 2012).

No Brasil, a primeira tentativa de implementação do ensino instrumental coletivo data de 1930, aquando da incorporação do ensino musical nas escolas, tendo Heitor Villa-Lobos como principal impulsionador. O compositor acabara de chegar da Europa onde teve contacto com os "Método Ativos" de ensino musical, como o de Kodaly. Este projeto propunha a implementação do ensino coletivo a nível nacional com o intuito de elevar a cultura geral dos alunos, formar um público crítico, e dotar os alunos de valores cívicos e patrióticos, de acordo com o pensamento da Era Vargas[14] naquele país (Ying, 2007).

Nos últimos 30 anos, assistimos a uma implementação massiva do ensino coletivo de instrumentos no Brasil com inúmeras iniciativas, a maioria delas com propósitos de cariz social, que pretendem transformar a cultura num objeto de inclusão social e atuar na prevenção da violência e no desenvolvimento de valores morais e cívicos. Podemos nomear o "Centro de Estudos Musicais Tom Jobim", fundado em 1989 que garante produtos e bens culturais à população de São Paulo; e o "Projeto Guri" de 1995 que tem como meta combater o abandono escolar e a criminalidade, promover práticas de sociabilização através do ensino coletivo e estender a cultura aos segmentos mais carenciados. Este projeto teve resultados históricos na redução da criminalidade em São Paulo, no resgate da dignidade dos jovens e na transmissão de valores (Ying, 2007).

Desta forma, podemos constatar que o ensino coletivo, desde a sua implementação nos Estados Unidos, tem apresentado resultados positivos tanto pela abrangência, como pela qualidade em formar músicos disciplinados e capacitados; não obstante, nos últimos anos, destaca-se ainda a contribuição para a motivação e realização pessoal dos alunos e a constante busca pela democratização do ensino musical.

[14] Regime político brasileiro que teve início após a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, com a Revolução de 1930, e estendeu-se até ao ano de 1945.
Adotando os procedimentos do fascismo europeu, o Estado difundia símbolos nacionais como representação da ordem, civismo, unidade nacional e participação coletiva mediante o uso sistemático da propaganda (Paoliello, 2006). Com efeito, o recurso ao Canto Orfeónico, executado, em grande parte, por hinos patrióticos, era entendido como símbolo de uma sociedade disciplinada, homogénea, coesa, educada, indo de acordo com os ideias da Era Vargas (Paoliello, 2006).

### 10.2. Conceito e características

Parte do ceticismo em relação a determinadas matérias advém da falta de conhecimento sobre as mesmas. Acredita-se que a razão pela qual o ensino coletivo carece de aceitação no plano do ensino vocacional de música em Portugal advém da falta de compreensão sobre o conceito e sobre os seus fundamentos teóricos. Assim sendo, para melhor entender o conceito de ensino coletivo, revelou-se importante fazer um levantamento das suas especificidades, objetivos e desafios presentes na literatura.

Segundo Kevin Thompson (1983), o ensino coletivo tem os mesmos objetivos que o ensino individual; contudo, o ensino em conjunto explora as oportunidades musicais e sociais dos alunos.

Para Ana Santos (2014, p. 104), os principais objetivos desta modalidade consistem em prover os alunos com:

- ✓ Formação musical inicial dos conceitos e dos conteúdos da educação musical;
- ✓ Formação inicial da técnica instrumental;
- ✓ Educação musical humanística, através do processo permanente de construção individual e coletiva;
- ✓ Democratização do acesso ao estudo de um instrumento musical e a educação musical de um modo geral;
- ✓ Orientação vocacional e o encaminhamento para o ensino especializado e eventual profissionalização;
- ✓ Experiência musical como paradigma de experiência humana.

Em relação à definição do conceito, Ana Tourinho (2007) caracteriza-o como “transposição inata de comportamento humano, de observação e imitação para a aprendizagem musical”, propondo que fatores como o convívio, interação e observação dos colegas são parte integrantes da aprendizagem. Em razão disso, observa-se que os alunos aprendem pela experiência, comparando-se com os restantes membros do grupo através da audição,

observação e participação, assim como desenvolvem a autoavaliação e o sentido crítico. (Swanwick, 1994).

Através deste tipo de aprendizagem, os alunos conseguem reconhecer dificuldades em comum com os colegas e esforçam-se por transpor esses obstáculos em conjunto:

> A aprendizagem em música envolve imitação e comparação com outras pessoas. Somos fortemente motivados ao observar os outros, e tendemos a "competir" com nossos colegas, o que tem um efeito mais direto do que quando instruídos apenas por aquelas pessoas às quais chamamos professores (Swanwick, 1994, p.9).

Desta forma, a interação no ensino coletivo apresenta-se como um importante fator para o desenvolvimento musical e social. Segundo Ana Abreu (2013), a interação entre alunos que partilham a mesma tarefa pode assumir-se como estratégia didática para o desenvolvimento musical, assim como Moraes (1997, citado em Mikus, 2013) que vê a interação social como elemento instigador da aprendizagem musical e define o ensino coletivo como produto de aprendizagem, tanto de aspetos musicais como aspetos sociais.

Em função disso, o ensino coletivo tem como principal requisito a participação ativa de todos os intervenientes, e pressupõe o desenvolvimento dos alunos em grupo ao aprender com um professor e uns com os outros (Santos, 2014). Nessa mesma linha, Ying (2012), Maria Montandon (2004) e Thompson (1983) defendem que o ensino coletivo preconiza o trabalho de todos os alunos simultaneamente; assim, os discentes aprendem e superam as dificuldades em conjunto, mesmo que com atividades diferentes. Desta forma, a aprendizagem coletiva pressupõe a utilização do método simultâneo, onde o ensino é direcionado ao grupo, e o grupo é visto como um organismo único (Gomes, 2019).

Contudo, o ensino coletivo é por vezes confundido com uma forma de organização grupal dos alunos, ou seja, uma aula instrumental partilhada onde o professor se dirige a cada um individualmente; não obstante, segundo Montandon (2004, p. 47) este modelo não cumpre os requisitos do ensino coletivo: "(...) a aula de instrumento que coloca vários alunos juntos

(muitas vezes para economizar tempo), com um tocando determinado repertório padrão enquanto os outros escutam não é “ensino em grupo” ou “aprendizagem em grupo”, mas aulas individuais dadas em grupo” . Em oposição, André Machado (2016) adota a ideia de que o ensino coletivo pode abordar as duas estratégias pedagógicas – simultânea e individual, especialmente na presença de turmas de pequena dimensão (2 alunos) muito frequentes nos conservatórios nacionais.

Outras características fundamentais para uma boa operacionalização do ensino coletivo assentam na composição do grupo e na duração de implementação. No primeiro caso, salienta-se a importância em formar grupos compostos por alunos com o mesmo nível de aprendizagens visto que, em turmas muito heterogéneas a implementação do método simultâneo é difícil de aplicar (Gomes, 2019).

Relativamente à duração de implementação da aprendizagem em grupo, vários autores (Ying, 2012; Tourinho, 2003; Abreu 2013, Galindo, 2000, Swanwick, 1994) comentam que, apesar dos múltiplos benefícios para o desenvolvimento e aprendizagem musical, este método de ensino deve focar-se nos primeiros anos de aprendizagem, sendo eventualmente substituído pelo ensino individual:

> (…) é uma metodologia que atende principalmente e especialmente alunos iniciantes-essa é a sua missão primordial. Ele é a melhor e mais completa maneira de se iniciar o aluno na técnica básica do violino. O ensino coletivo não deve ser utilizado como uma metodologia que pretende atender a todos os requisitos da formação integral do aluno, ou seja, durante toda a sua vida discente. (Ying, 2012, p.18)

Também a prática pedagógica e as estratégias implementadas requerem transformação no âmbito do ensino coletivo. Nesse sentido, enaltecemos a aprendizagem por descoberta, assente na teoria construtivista, onde os alunos obtêm novos conhecimentos a partir da experiência e manipulação do meio:

> O construtivismo é uma abordagem de ensino que procura dar ênfase aos alunos e à sua oportunidade de participar em experiências concretas nas quais eles podem descobrir padrões, levantar as suas próprias perguntas e construir os seus próprios modelos, conceitos e estratégias (Vale, p.2).

Neste tipo de aprendizagem, o aluno é instigado a criar padrões de raciocínio e ligações entre conceitos que culminam com a descoberta de novos conhecimentos; ou seja, através de um questionamento adequado feito pelo professor, o aluno aprende a chegar ao resultado utilizando os meios necessários, e cria um conhecimento através da sua experiência. Posto isto, o conhecimento não é transmitido, mas sim construído pelo aluno, aspeto que resulta numa aprendizagem muito mais significativa, duradoura e consistente.

Em razão disso, importa realçar que o papel do professor toma uma nova dimensão; este deve conduzir o raciocínio dos alunos através da comparação, discussão e análise dos conceitos, revelando-se como facilitador da aprendizagem, ao contrário da visão do professor como o único detentor do conhecimento:

> [o] professor como "provedor" ou fonte "única" do conhecimento a partir do modelo de aula individual, passa para o papel de consultor, facilitador e "líder democrático" nos moldes da aula coletiva. Já o aluno passa da postura "passiva" da aula individual (que poderá trazer dependência e ausência de reflexão, envolvimento e motivação), para o aprendizado através da descoberta, do desenvolvimento, da reflexão, da contextualização pessoal, da criatividade, da iniciativa e da independência através da aula coletiva (Cruvinel, 2004, p. 61).

O professor assume o papel de organizador/orientador e deverá criar um ambiente favorável à aprendizagem significativa ao desenvolver competências interpessoais, laços genuínos de sinceridade, elevar a qualidade de interação entre todos os membros do grupo, e criar um ambiente afável onde a sala de aula é vista como um espaço que acolhe as diferenças, e onde os alunos não têm medo de expor as suas ideias e opiniões:

> Do ponto de vista do aluno, o ensino em grupo é uma forma de aprender que se sustenta na cumplicidade, na confiança intrínseca e extrínseca, no compartilhar consentido de um para com o outro e na condição de humanidade; portanto, o ensino em grupo é uma metodologia de ensino que tem valor e significado em si mesmo e pode ser uma dentre outras formas de ensinar música, tanto na escola genérica quanto na escola especializada (Santos, 2014, p.103).

### 10.3. A socialização no ensino coletivo

O ser humano é considerado um individuo único; não obstante, é também um ser social que integra uma comunidade, segue as suas tradições, costumes e valores, e partilha dos mesmos objetivos, tais como, o crescimento pessoal, o respeito mútuo, a aceitação da diferença e a constante busca por uma boa qualidade de vida. Estes elementos, unem a comunidade e levam ao estabelecimento de laços sociais, interpessoais e a um sentimento de pertença na sociedade.

Neste sentido, um grupo de alunos que aprende simultaneamente a tocar um instrumento pode ser visto como uma comunidade, onde os membros integrantes respeitam o próximo e partilham dos mesmos objetivos e dificuldades. Como podemos evidenciar segundo Fernanda Ortins, Flávia Cruvinel & Eliane Leão (2004), estes elementos potenciam as relações interpessoais: “Fazendo parte de um grupo o indivíduo passa a questionar e perceber sua função no mesmo, bem como a conscientizar da função do outro, respeitando o espaço, potencialidades e dificuldades próprias e de cada pessoa participante do grupo” (p.61).

Segundo Cruvinel (2005, citado em Santos 2014), o ensino coletivo prima pela abordagem interativa, onde o aluno, como parte integrante do grupo, colabora e compara-se com os restantes membros, instigando a reflexão crítica e a autoavaliação.

Para David Johnson & Roger Johnson (2009), a relação entre os membros do grupo que têm um objetivo em comum e que partilham opiniões e experiências, gera uma atitude de

interdependência positiva que melhora o funcionamento e produtividade do grupo. No entanto, para que isso ocorra surgem quatro principais requisitos:

> a) é necessário que os membros do grupo se conheçam e mantenham níveis de confiança mútua; b) é importante que comuniquem de forma positiva e adequada; c) é necessário que os membros se aceitem uns aos outros; d) e que resolvam conflitos de forma construtiva (Pintão, 2013, p.73)

Christopher Fisher (2010) vai mais além quando defende que o grupo consegue atingir um nível de entusiasmo e motivação em torno de um determinado conceito que não seria possível numa relação mestre-aprendiz.

Segundo Moraes (1997, citado em Santos 2014, p. 112), a aprendizagem em grupo ajuda a desenvolver uma série de habilidades, entre elas a interação, a crítica e o pensamento: "O ensino em grupo possibilita aos alunos o desenvolvimento de uma grande variedade de habilidades como prontidão, interação social, dinamismo pessoal, julgamento e pensamento crítico em relação à música e à performance dos outros ".

Esta interação social ajuda na criação de um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem, onde os alunos participam e colaboram ativamente, elemento que fomenta a motivação, sentido crítico, autonomia e autorrealização.

### 10.4. Ensino instrumental coletivo e a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal

A música, e em particular a aprendizagem da música em conjunto, funciona como fator instigador da mudança social ao oferecer sentidos de sociabilização, responsabilidade e solidariedade, assim como um espaço onde as crianças encontram um ambiente favorável à socialização e ao crescimento pessoal.

Vygotsky atribui especial importância à sociabilização e interação como alavanca para o desenvolvimento da criança onde a atividade deve estar centrada no papel do coletivo. Uma interação social no contexto da aprendizagem em conjunto pressupõe, não só uma

comunicação entre aprendiz e professor, mas também uma interação entre o aprendiz e os desafios, assuntos e valores (Fino, 2001).

No contexto da interação social, a teoria da ZDP, explanada anteriormente, leva-nos para uma implicação relevante: a questão da função dos pares como mediadores da aprendizagem. Fino (2001), através das propostas de Vygotsky, entende que alunos que já tenham atingido determinados níveis de desenvolvimento, podem funcionar como agentes cooperantes ao auxiliar os colegas a atingir esses mesmos níveis. Através desta aprendizagem cooperativa, o aluno "tutor" sente-se responsabilizado e partilha a sua experiência com o aprendiz, que se apropria do conhecimento e dos procedimentos. Desta forma, este fenómeno cria um ambiente de partilha e intervenção:

> (…) no contexto da dinâmica de grupos e através da cooperação interpares é possível amenizar o ambiente de aprendizagem tornando-o mais informal e menos rígido, já que é mediado pela intervenção de alunos que, tendo aprendido mais depressa qualquer conteúdo musical, partilham o seu conhecimento e a sua prática pessoal com os colegas, posicionando o processo de aprendizagem numa outra dimensão didática e pedagógica (Pintão, p.72).

Com efeito, a interação social e a sociabilização são vistas como pontos a favor do ensino coletivo devido à sua dimensão instigadora da aprendizagem e da autoexpressão. Na participação e cooperação de todos os intervenientes, os alunos vêm o grupo como uma referência e aprendem uns com os outros, ao ouvir, observar e discutir ideias, aspeto que aumenta a sua motivação e compromisso musical.

### 10.5. Benefícios do Ensino Instrumental Coletivo na aprendizagem

Apesar do ceticismo em torno da eficácia do ensino coletivo, este tem vindo a comprovar os seus benefícios através de diversos estudos. A partir da literatura existente, emergem defensores desta prática que exprimem a pluralidade de vantagens que dele advêm.

Múltiplos autores (Cruvinel & Leão 2003; Cruvinel 2004; Rodrigues 2012; Ying 2007) descrevem um desenvolvimento célere na aquisição de elementos técnico-musicais. Este rápido desenvolvimento musical, aliado ao prazer de fazer música em conjunto, funcionam como fatores de motivação para a continuidade do estudo do instrumento, diminuído assim os riscos de desistências.

Segundo Cruvinel (2004), o ensino coletivo desenvolve uma série de habilidades e, ao mesmo tempo, traz melhorias em aspetos como o desempenho técnico musical, o desenvolvimento do ouvido harmónico, muitas vezes esquecido na prática individual, a rápida aquisição de conteúdos, a autoestima e a desinibição.

Outro aspeto citado na literatura é o desenvolvimento do sentido de organização, disciplina, concentração e solidariedade (Ying, 2007 e Cruvinel, 2004). Através da aprendizagem em conjunto, os alunos identificam dificuldades em comum com os colegas, sentem-se à vontade para partilhar ideias e experiências construtivas e, simultaneamente, desenvolvem o respeito mútuo e aceitação da diferença:

> O sistema de ensino empregado, com as crianças aprendendo em grupo e resolvendo em conjunto suas dificuldades, permite que os erros fiquem diluídos no coletivo, ao mesmo tempo em que se desenvolve a solidariedade, o senso de organização, a disciplina e a capacidade de concentração (Fonseca & Lombardi, 2000 citado em Ying 2007, p. 26)

Segundo Santos (2014, pp. 116-117), os alunos numa situação de aprendizagem em grupo não se sentem expostos, mas sim seguros em apresentar as suas ideias criativas. A autora comenta que numa aula individual existe uma sobrecarga dos níveis de stress sobre um aluno, aspeto que poderá ter um impacto negativo nos alunos tímidos e inseguros; ora, numa aula em grupo, esses níveis são dissolvidos, fenómeno que melhora a autoestima e a assertividade.

A mesma autora, enumera diversas vantagens da implementação desta forma de ensino. Para efeitos desta investigação iremos citar apenas as mais relevantes. Algumas das vantagens para os alunos passam pelo:

- ✓ Desenvolvimento em conjunto dos conceitos musicais;
- ✓ Desenvolvimento de habilidades técnicas;
- ✓ Desenvolvimento da sociabilidade, autonomia e senso crítico;
- ✓ Maior cooperação, motivação e disciplina;
- ✓ Aprendizagem por comparação;
- ✓ Baixo nível de desistências;
- ✓ Possibilidade de o aluno ver e ouvir o desenvolvimento de outros alunos;
- ✓ Discussão critica de interpretações individuais.

Em relação ao professor, a autora enumera as seguintes vantagens:

- ✓ Melhor gestão do tempo;
- ✓ Professor funciona como um facilitador;
- ✓ Maior motivação para lecionar;
- ✓ Os conteúdos não são repetidos;
- ✓ Melhor rendimento da aula;
- ✓ Participação mais ativa dos alunos;
- ✓ Cumplicidade dos alunos nas tarefas.

Para Thompson (1983), o ensino coletivo justifica-se por fatores educacionais, sociais e musicais, e enfatiza a vantagem da aprendizagem por observação, imitação, participação e discussão, não só com o professor, mas principalmente com os colegas. Peter Crump, entrevistado por Thompson (1983), refere que as vantagens do ensino coletivo se traduzem no desenvolvimento da memória musical e no envolvimento em tarefas que incluem tocar e ouvir, aspetos centrais na aprendizagem instrumental. Em função disso, o aluno aprende com os erros dos outros, compara-se com eles e torna-se mais tolerante às críticas e

observações. Para Swanwick (1994, p. 10), estes fatores são tão importantes para o desenvolvimento musical e social como para a motivação dos alunos:

> Prestar atenção no som de outra pessoa, na sua postura e estilo de performance, seu desenvolvimento técnico; tudo isto é parte da motivação que um grupo pode fornecer. Inclua-se aí também o estímulo dos triunfos dos colegas e o reconhecimento de suas dificuldades.

A interação social e a sociabilização são também elementos beneficiados pelo ensino coletivo dado que promovem a aprendizagem e a formação de relações interpessoais, como podemos evidenciar segundo Rui Pintão (2013, p.69), "A dinâmica de grupos, envolve um conjunto de relações de índole interpessoal que ocorrem entre membros de um grupo e que têm sobre esse grupo um efeito positivo sob o ponto de vista do seu funcionamento e da sua produtividade".

Para Thompson (1983, p.19), a socialização tem um impacto positivo na autoconfiança e na sensibilidade: "*there are social advantages to be gained from the camaraderie of the group, in particular, confidence, support and sensitivity*"[15].

Nesta aprendizagem conjunta, os alunos desenvolvem capacidades sociais e participativas, assim como adquirem novas formas de aprendizagem através da observação, audição e da exposição de experiências individuais.

### 10.6. Dificuldades do ensino instrumental coletivo

O ensino coletivo de instrumentos musicais, como qualquer outro método de ensino, apresenta algumas limitações e desafios.

Na investigação levada a cabo por Pintão (2013) são referidas algumas dessas dificuldades: 1) O ensino em grupo não dá atenção à individualidade do aluno; 2) Existe falta de formação

[15] Tradução livre da autora: "Existem vantagens sociais a serem retiradas do companheirismo do grupo, nomeadamente, a confiança, apoio e sensibilidade".

e qualidade dos professores para dar aulas de piano em grupo; 3) Há limitações de tempo e de planificação para dar aulas de qualidade nesta modalidade de ensino; 4) A modalidade de ensino em grupo propicia a necessidade de apostar numa formação profissional adequada; 5) Esta modalidade de ensino propicia que se formem grupos de níveis heterogéneos no que diz respeito a motivações e capacidades demonstradas para a aprendizagem; 6) Existe falta de qualidade e limitação tímbrica dos teclados, face aos piano; 7) O ensino de piano em grupo proporciona eventuais problemas de disciplina.

Ainda assim, o autor serve-se do artigo intitulado "*Answers to criticism of piano class instruction*" (Manson & Burrows, 1923) para evidenciar que, não só os problemas acima mencionados podem ser solucionados, como também podem ser transformados em pontos positivos. Peter Crump (entrevistado por Thompson, 1983) vai ao encontro desta perspetiva quando afirma que as desvantagens deixam de o ser quando são analisadas e resolvidas, sugerindo assim que muitas das dificuldades podem ser solucionadas.

De facto, na presença de um grupo de aprendizagem instrumental os problemas relativos à disciplina podem ganhar mais expressão, quer pela dimensão do grupo, idades dos alunos ou pelas diversas relações interpessoais entre os mesmos. A dificuldade em manter a atenção e o envolvimento dos alunos no decorrer de toda a aula poderá criar espaços propícios à indisciplina; no entanto, a melhor solução para esta problemática reside no professor que deverá dirigir a atenção dos alunos para os múltiplos aspetos ligados com a música, orientando uma variedade de estratégias potenciadas pelo valor intrínseco da música (Pintão, 2013).

Algumas lacunas observadas na literatura passam pela inadequação de espaços e instrumentos, a falta de material e recursos humanos (Mikus, 2013, Thompson 1983), a dificuldade em encontrar repertório adaptado a esta realidade (Tourinho, 2007), bem como a incorreta distribuição dos alunos pelas turmas (Ying, 2012). O referido autor salienta as desigualdades no desenvolvimento da turma quando os alunos apresentam uma grande diferença de idades e de ritmos de aprendizagem. O mesmo acontece quando o número de alunos por turma é excessivo; neste caso, Ying (2012) refere que o professor não tem

capacidade de identificar as dificuldades dos alunos e de lhes dar a devida assistência individual que é um fator crucial no início da aprendizagem de um instrumento de cordas. No artigo de Manson & Burrows (1923, citado em Pintão 2013), os autores vão de encontro com esta ideia referindo a necessidade e importância de uma distribuição tendo em conta as capacidades e competências; não obstante, referem também algumas soluções, tais como, reagrupar o grupo em grupos mais pequenos ou conciliar as aulas em grupo com aulas individuais.

Em 1983, Thompson efetuou uma profunda investigação acerca da aprendizagem instrumental coletiva realizando entrevistas a diversos professores praticantes desta modalidade de ensino. Nestas entrevistas, verificou-se que as vantagens são muito superiores às desvantagens, alguns entrevistados comentaram que se assim não fosse, não havia razão para continuar a implementar este método de ensino. As desvantagens enumeradas passam pela dificuldade em ouvir cada um dos alunos, identificar e isolar problemas, e a impossibilidade de despender do tempo necessário para cada um dos alunos.

Outra crítica reside na impossibilidade de conservar a individualidade do aluno. A respeito disso, Manson & Burrows (1923), atribuem a responsabilidade ao professor: "Reconhecendo a importância de valorizar a individualidade do aluno, o professor deve encontrar os meios adequados de o fazer sem perturbar o restante grupo." (Pintão, 2010, p. 90). Também Tourinho (2003, p.52) defende que é possível preservar a individualidade no ensino coletivo: "O individual no ensino em grupo também é preservado, mas o aluno tem outros referências que não o modelo do seu professor e aprende vendo e ouvindo os colegas".

Ainda em relação às dificuldades, uma delas reside na (in)capacidade do professor em se adaptar a esta modalidade de ensino. Nesta prática, não basta ajustar uma aula dita individual a um grupo de pessoas: "Por falta de referenciais eu não conseguia perceber ainda que aquela aula dada individualmente realmente não funcionaria no formato em grupo" (Montandon, 2004, p. 2). É então exigido do professor uma grande gestão tanto na

preparação como na execução das estratégias, fenómeno que requer, não só, o domínio de técnicas e dinâmicas como também um conhecimento teórico abrangente (Ortins, Cruvinel & Leão 2004).

Sobre o perfil do professor e a falta de formação, Pintão (2013) atribui a responsabilidade do sucesso do ensino coletivo às qualidades do professor, mais do que algumas dificuldades apontadas nesta modalidade. Os autores citados no seu trabalho, Manson & Burrows (1923), acreditam que um professor sem competências para lecionar aulas individuais será um professor sem competências para dar aulas em grupo; sendo este o caso, o professor em causa não tem capacidades para exercer a referida profissão. Para além disto, um professor empenhado procura outras formas de realizar o seu trabalho enquanto um professor indiferente ficará agarrado aos conceitos tradicionais (Santos, 2014).

Santos (2014, pp. 116-117), refere ainda várias limitações para o ensino coletivo, dividindo-as entre as dificuldades dos alunos:

- ✓ Não há reposição de aulas, o aluno que falta perde o conteúdo dado;
- ✓ Faltas, mesmo que esporádicas, prejudicam a sequência da aula do grupo;
- ✓ Turmas podem ser muito grandes;
- ✓ O aluno pode não se adaptar ao grupo;
- ✓ Espaços inadequados;
- ✓ Número de instrumentos pode ser insuficiente;
- ✓ Fraca habilitação docente para exercer esta modalidade de ensino;
- ✓ Inadaptação na transição do ensino coletivo para a subsequente adoção do ensino Individual;
- ✓ Falta de comprometimento de alguns elementos do grupo;

e as dificuldades dos professores:

- ✓ O preconceito dos outros professores em relação às aulas de instrumento em grupo;
- ✓ Possibilidade de as aulas serem consideradas apenas pelo lado lúdico, quer pela escola quer pelo aluno;

- ✓ Dificuldade na identificação dos alunos descomprometidos dentro do grupo, aspeto que dificulta a gestão da aula;
- ✓ Heterogeneidade do grupo solicita um bom planeamento da aula, o que requer tempo;
- ✓ O professor deve ser flexível quanto ao ritmo e desenvolvimento da aula.

A partir dos aspetos referidos neste segmento, verificamos que o ensino coletivo apresenta algumas limitações e desafios que vão desde os aspetos técnicos tais como, material, recursos humanos, infraestruturas, etc., aos aspetos teóricos como a gestão, planeamento adequado e metodologias.

### 10.7. O papel do professor no ensino instrumental coletivo

Para o verdadeiro sucesso e bom funcionamento do ensino coletivo, aquele que visa a aprendizagem musical, é importante reconhecer o papel do professor como agente condutor da aprendizagem. Segundo Fisher (2010), um bom professor do ensino coletivo possui as mesmas capacidades de um professor do ensino individual, no entanto, terá de dotar de outras capacidades inerentes a esta modalidade. A sua função toma uma dimensão muito diferente do professor do ensino individual, onde se espera uma capacidade de adaptação à dinâmica do grupo e da aula, fatores em constante transformação.

Uma das principais características do professor nesta modalidade de ensino é a sua função facilitadora da aprendizagem (Montandon, 1992; Ortins, Cruvinel & Leão 2004; Fisher, 2010; Abreu 2013); ou seja, ao invés de prover os alunos com a resolução de um problema, o docente estimula o raciocínio e a reflexão através de perguntas e observações que levam os alunos a descobrir o resultado: “No contexto educacional onde o aluno é o centro, as indicações são para que o professor seja um facilitador, organizador e guia do processo de aprendizagem do aluno” (Montandon, 1992, p.62).

Assim, o professor é um líder que constrói na sala de aula um ambiente democrático e que guia, molda, ajuda e permite ao aluno o acesso à livre expressão musical e social. É também

aquele que lida com questões pessoais e interpessoais e que tem a capacidade de mostrar o caminho para a resolução de problemas e para a aquisição de novos conhecimentos, ajudando os alunos a estabelecer ligações que serão úteis noutras dimensões:

> Para alcançar o objetivo desejado – a aprendizagem musical, o professor deve ter certos atributos e condutas para conseguir de cada um, um bom rendimento grupal, o que nos leva às relações interpessoais, outro objetivo a ser buscado para um resultado final. Para tanto, o professor deverá ser um facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais (Ortins, Cruvinel & Leão 2004. p.64).

Outro aspeto citado na literatura prende-se com a importância de um correto planeamento das aulas (Swanwick, 1994; Ying 2012; Fisher, 2010). No ensino coletivo, o professor não poderá acomodar-se e deixar a aula decorrer de acordo com os acontecimentos, mas deverá estar bem preparado, dotado de objetivos a longo e a médio prazo e estratégias didáticas que visam a fácil compreensão dos conteúdos:

> Trabalhar com um grupo é um compromisso educacional totalmente diferente. Para começar, o professor deve estar especialmente alerta. Não pode haver nenhuma falha das lições por falta de preparação prévia. (…) Os bons professores devem ser capazes de estruturar as aulas em grupo de modo a evitar os erros e mal-entendidos, deste o início (Swanwick, 1994 p.10).

Para um planeamento consistente e adaptado a alunos em contexto de grupo, é necessário conhecer os indivíduos ao nível das facilidades e dificuldades, estilos de aprendizagem e ritmos de desenvolvimento:

> O professor que conhece limites e possibilidades dos indivíduos e pode auxiliá-los a descobrir suas potencialidades é de fundamental importância para o ensino coletivo, por acreditar que cada um vai desenvolver-se de acordo com o seu dote, mas que todos podem aprender a tocar e a desenvolver-se musicalmente (Tourinho, 2007. p.53).

Alda Oliveira (2005, citado em Abreu, 2013), acerca do planeamento, salienta a importância em adaptar os programas pré-estabelecidos e dotar de um plano de aula flexível que vá ao encontro dos interesses e valores dos alunos. Também Pintão (2013) evidencia a necessidade de diferenciar tarefas que vão de encontro com as potencialidades individuais.

Ying (2012) comenta que um dos desafios do professor do ensino coletivo é ser capaz de ensinar um só conteúdo com diferentes abordagens, tendo em conta o desenvolvimento e capacidades do grupo e dos seus constituintes. Para isto, o autor sugere que o professor tem de se adaptar a cada aluno, acolhendo a sua singularidade, as suas vivências, e esforçar-se em criar um ambiente acolhedor que permita uma aprendizagem significativa e uma real interiorização dos conteúdos:

> O professor deverá ter a flexibilidade necessária para ajustar-se a cada um dos seus alunos, para levar adiante a tarefa de seus desenvolvimentos pessoais. Deve permitir que as vivências afetivas de cada criança tenham significado, acompanhando-as em sua maturação na evolução de seu controle motor e de seus movimentos até o aflorar de sua expressividade individual e de suas capacidades (Ying, 2012 p.37).

No que toca a habilidades técnicas, o professor do ensino coletivo deverá: a) ser assertivo; b) prever adversidades e diagnosticar/resolver problemas no local; c) comunicar de forma verbal e não verbal; d) expor a matéria de forma clara; e) ser capaz de estar atento a vários alunos em simultâneo e identificar as suas dificuldades (Tourinho, 2007).

Fisher (2010, p.15), enumera as características de um bom professor do ensino de piano em grupo, entre elas estão a empatia e uma genuína preocupação com os alunos a nível da aprendizagem e do seu bem-estar. O autor sugere que o professor tem de ser uma pessoa sociável, afável e comunicativa que inspira alegria, paz e apoio emocional aos seus alunos, que acredita nas capacidades de cada um e ajuda-os a atingir os seus objetivos:

> *Equally important is a genuine concern for his students, as well as a sincere interest in guiding them to achieve their maximum learning potential. For that*

*reason, a personable and relational temperament is a necessary attribute for the effective group piano teacher.*[16]

O professor, através das suas atitudes de genuíno afeto, empatia e sinceridade, e da criação de laços interpessoais, é capaz de elevar a motivação dos seus alunos. A sua personalidade entusiasta e confiante, aliada com a sua paixão pela música e pelo instrumento, contribuem para a elevação da motivação dos alunos e, posteriormente, uma melhoria no processo de aprendizagem (Abreu, 2013).

É possível concluir que o papel do professor toma uma nova dimensão no ensino coletivo, sendo necessário uma maior intervenção da sua parte, tanto na preparação, adaptação e seleção dos conteúdos, como na fomentação da interação entre alunos, e entre alunos e professor. A sua presença, atitude e ações são responsáveis por criar um ambiente favorável à aprendizagem que seja integrador e estimulante para todos os alunos.

## 11. Objeto de estudo e Justificação do Projeto

O objeto em estudo na presente investigação é o processo de ensino-aprendizagem do violino em grupos com alunos de níveis diferenciados. Esta escolha prende-se com a realidade de que o ensino coletivo é um método cada vez mais implementado na aprendizagem instrumental e lida com fatores como a heterogeneidade dentro do grupo de aprendizagem instrumental.

A razão do interesse por esta temática advém da vivencia pedagógica no Conservatório d'Artes de Loures, onde o principal método de ensino, tal como em muitos outros projetos de cariz social, é o ensino instrumental coletivo que permite o acesso à aprendizagem musical a um vasto número de indivíduos, enquanto assume uma importante dimensão social e afetiva.

[16] Tradução livre da autora: "É também fundamental uma preocupação genuína com os alunos, assim como um interesse sincero em guiá-los de forma a atingirem o seu máximo potencial. Por essa razão, um dos atributos necessários de um professor eficaz no âmbito do ensino coletivo de piano, passa pelo seu carácter empático e relacional."

No âmbito do ensino coletivo, os alunos dispostos em grupos de aprendizagem instrumental diferem na forma como aprendem, no ritmo de aprendizagem, ou ainda, ao nível do interesse e motivação; em razão disso, necessitam de um acompanhamento diferenciado que lhes permita fazer face às suas dificuldades e atingir o seu máximo potencial.

Apesar da heterogeneidade ser associada ao conjunto de dificuldades apresentadas pelo ensino coletivo, há indícios de que possa também ser favorável à aprendizagem.

Tendo em conta o conceito da ZDP, o papel do mediador (professor e colegas) é fundamental para a aquisição e consolidação de conceitos e competências. À luz deste argumento, a socialização no contexto instrumental coletivo em grupos com alunos de níveis diferenciados, poderá adquirir um papel importante no desenvolvimento, e assumir-se como estratégia instigadora da aprendizagem. Posto isto, um segundo objetivo passa por apurar o impacto da socialização na potencialização de competências dos alunos dispostos em grupos com níveis diferenciados.

### 11.1. Objetivos e questões da investigação

A presente investigação procura identificar procedimentos pedagógicos que promovam a aprendizagem de todos os alunos dispostos num grupo instrumental com níveis diferenciados.

Neste sentido, tem o propósito de apurar a possibilidade de fomentar a aprendizagem de todos os alunos numa sala com níveis diferenciados, ao realizar um levantamento das técnicas utilizadas para atingir esse objetivo, assim como pretende observar o impacto da interação, observação e colaboração no desenvolvimento musical dos alunos.

Em função disso, procura-se responder às seguintes questões de investigação:

1) Na presença de um grupo com alunos de níveis diferenciados, é possível potenciar as capacidades individuais de cada um?

2) De que forma podemos maximizar o desenvolvimento dos aluno no âmbito de um grupo diferenciado?

3) Qual o impacto da socialização na aprendizagem em grupos com alunos de níveis diferenciados?

Através do estudo teórico e empírico do ensino coletivo, em particular nos grupos instrumentais com alunos de níveis diferenciados, pretende-se encontrar formas de melhorar a prática do ensino coletivo em grupos heterogéneos e contribuir para melhores resultados na aprendizagem musical de todos.

## 12. Metodologia da Investigação

Sob uma abordagem mista, a presente investigação combina métodos e técnicas de recolha de dados inerentes ao referencial qualitativo e quantitativo com o propósito de melhor compreender o fenómeno em estudo (Teddlie & Tashakorri, 2009).

Segundo Judith Bell (1993, p.20), percebemos que numa perspetiva qualitativa, o interesse não passa pela análise estatística, mas pela compreensão dos fenómenos, todavia, a autora salienta a necessidade de recorrer a métodos quantitativos sempre que seja necessário: "Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa".

Uma investigação qualitativa tem como objetivo entender os fenómenos no seu contexto natural, neste caso, o processo de ensino-aprendizagem do violino em grupos com alunos de níveis diferenciados, valorizando a diversidade dos conteúdos em oposição à generalização dos mesmos (Coutinho, 2020). Este tipo de pesquisa utiliza a recolha de dados qualitativos que são ricos em pormenores e descritos de forma extensa.

A constatação de que a presente pesquisa se insere no plano qualitativo, assenta na descrição feita por Robert Bogdan e Sari Biklen (1994) acerca das características da investigação qualitativa: 1) A recolha de dados é feita no ambiente natural e constitui o

investigador como instrumento de recolha; 2) Assume um carácter descritivo; 3) Maior interesse pelo processo do que pelos resultados; 4) Analisa os dados de forma indutiva; 5) Especial importância ao significado. Tendo isto em conta, a escolha do plano qualitativo justifica-se porque o objetivo da pesquisa é compreender os fenómenos observados, recolhendo dados no contexto real e interpretando os processos e acontecimentos mediante uma descrição extensa e densa dos mesmos.

Por seu turno, a utilização de uma abordagem quantitativa deve-se à necessidade de estabelecer algum distanciamento com o fenómeno e com os seus intervenientes, de modo a validar e/ou comparar os dados recolhidos através dos métodos qualitativos.

Neste tipo de abordagem, procede-se à análise de fenómenos através da medição ou avaliação de determinadas variáveis, estudando e comparando a relação entre elas (Coutinho, 2020). De acordo com a autora, entende-se que o interesse está em comprovar estatisticamente uma hipótese e em aumentar o conhecimento teórico.

Sob esta perspetiva, o papel do investigador prima pelo distanciamento e pela neutralidade, focando-se apenas em questões de objetividade (Coutinho, 2020). Em suma, este tipo de pesquisa baseia-se na teoria, e analisa factos ao aplicar testes e medidas de observação objetiva de comportamento a uma amostra abrangente (Coutinho, 2020).

No que concerne ao método utilizado, a presente investigação tem como plano metodológico o Estudo de Caso único. A escolha deste método prende-se com a sua natureza descritiva e exploratória que pretende estudar intensivamente “o caso”, ou seja, uma situação complexa no seu contexto natural, e descrever o fenómeno através da informação recolhida no seio do caso (Coutinho, 2020).

O caso em estudo é o processo de ensino-aprendizagem do violino em grupos com alunos de níveis diferenciados no Conservatório d’Artes de Loures, e utiliza como amostra quatro alunos que frequentam o 1º grau de violino no CAL, dispostos em dois grupos com níveis diferenciados. Recorre ainda à opinião do corpo docente praticante do ensino instrumental coletivo do CAL para melhor entendimento do objeto em estudo.

No âmbito da recolha de dados, o projeto de investigação apresenta um método misto, servindo-se de técnicas associadas ao foro qualitativo e quantitativo procurando assim, uma ampla descrição e futura compreensão do fenómeno mais próxima da realidade.

Desta forma, da lista de técnicas de recolha de dados constam, a observação direta participante, o registo em diário de bordo, e os inquéritos por questionário, dirigidos aos alunos participantes no estudo e aos professores do ensino instrumental coletivo do CAL.

### 12.1. Estudo de Caso

Segundo Robert Yin (1994, p.24), o estudo de caso é particularmente útil quando se pretende responder a questões do tipo "como?" e "porquê?". Para o autor, o estudo de caso "investiga um fenómeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real, especialmente quando as fronteiras entre fenómenos e contextos não são claramente evidentes".

Como podemos observar a partir de Menezes *et al* (2017, p.28), o estudo de caso adota características essenciais:

> Temos o seu caráter holístico (procura abranger o(s) caso(s) em estudo na sua globalidade), compreensivo (visa extrair os sentidos das ações e das relações sociais, interpretando a complexidade do objeto de estudo) e aprofundado (apoia-se numa variedade de fontes de evidência, a fim de apreender de forma completa a realidade.

Assim, este método objetiva compreender o caso de forma holística (Coutinho, 2020), mas também explorar, descrever e explicar o mesmo ao fazer uso de várias fontes de evidencia, que permitem desenvolver a investigação sob vários prismas, e assegurar a fiabilidade dos dados recolhidos (Yin, 1994). O referido autor destaca que a diversidade de fontes permite ainda convergir a informação em formato de triângulo, e assim cruzar e confrontar dados relevantes.

No plano de recolha de dados constam a pesquisa documental, observação, o diário de bordo e a aplicação de instrumentos como testes, inquéritos por questionário e inquéritos por entrevista (Menezes *et al,* 2017).

Posto isto, o presente projeto de investigação utiliza como plano metodológico o estudo de caso extrínseco (Stake, 1995), e pretende compreender e analisar um caso particular no seu contexto natural; neste caso o processo de ensino-aprendizagem do violino em grupos com alunos de níveis diferenciados no âmbito do Conservatório d'Artes de Loures. Procura-se então, conhecer e descrever extensivamente o caso com o intuito de contribuir para um conhecimento mais denso sobre a aprendizagem instrumental coletiva, melhorar as práticas metodológicas inerentes a esta modalidade de ensino, e assim criar mecanismos que promovam uma aprendizagem sólida.

### 12.2. Participantes/amostra

A pesquisa foi realizada no CAL no ano letivo de 2020/2021. Os participantes no estudo de caso, são quatro alunos que frequentam o 1º grau de violino no CAL, que estão divididos em dois grupos com níveis diferenciados. A escolha desta amostra justifica-se pelas características análogas entre os dois grupos instrumentais – ambos constituídos por dois elementos com níveis diferenciados no que concerne aos anos de contacto com o instrumento. Assim, no seio de cada um destes grupos instrumentais, um dos alunos apresenta um maior desenvolvimento técnico e musical, devido à frequência do curso de iniciação, em relação ao seu colega que se encontra a iniciar a aprendizagem musical, resultando assim numa desigualdade de nível e de competências adquiridas entre eles.

Esta amostra extrema, sob o ponto de vista de Michael Patton (1980, citado em Coutinho, 2020), justifica-se pelos pontos em comum entre os grupos acima mencionados, e pretende ajudar a conhecer a realidade da aprendizagem em grupos instrumentais com alunos de níveis diferenciados ao encontrar pontos convergentes e divergentes entre os dois grupos.

Após autorização dos encarregados de educação dos discentes supracitados para a participação dos mesmos no estudo, foram recolhidos dados através da observação direta,

bem como através de um inquérito por questionário realizado de forma anónima, de modo a salvaguardar a privacidade dos menores e a obter respostas livres de inseguranças.

Um segundo inquérito por questionário foi dirigido a todos os docentes do ensino coletivo instrumental do CAL. A razão da escolha desta amostra advém da pertinência da sua experiência e opinião sobre o ensino coletivo, e sobre as estratégias que visam o desenvolvimento musical dos alunos com níveis diferenciados. Também neste caso, optou-se pela preservação da privacidade dos participantes, visto que não foi tido como importante o conhecimento da identidade dos mesmos.

### 12.3. Procedimentos éticos e formais

Para levar a cabo a presente investigação, procurou-se cumprir os princípios éticos e formais para que a recolha de dados, feita através da observação direta e inquéritos por questionário, fosse realizada com o conhecimento e consentimento de todos os participantes. Em função disso, numa primeira fase, foi feito um pedido de autorização junto da Direção do Conselho Executivo do CAL para realização, não só do Estágio de Ensino Especializado na modalidade de exercício, como também para a realização de um Estudo de Caso na instituição, sendo necessário recolher informação através da observação direta a dois grupos da classe de violino, da realização de um questionário às mesmas, assim como um segundo questionário dirigido a toda a comunidade docente praticante do ensino instrumental coletivo no CAL.

Após esta aprovação, foi enviado um pedido de autorização por escrito aos encarregados de educação dos alunos para a participação dos mesmos no estudo. Neste documento constava toda a informação relevante acerca do projeto de investigação, bem como garantia o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

Salienta-se que todos os participantes aceitaram participar no presente estudo de forma livre, e permitiram a utilização dos dados para fins científicos, não obstante, para garantir o anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos e apresentados, optamos por designar os discentes com um nome fictício.

### 12.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Com o objetivo de estudar o caso sob vários prismas, optou-se por utilizar instrumentos de recolha de dados do foro qualitativo e quantitativo, bem como conhecer a opinião e experiência sobre o caso mediante várias perspetivas, neste caso, a perspetiva do investigador, dos alunos em grupos com níveis diferenciados, e dos docentes praticantes do ensino coletivo.

Em função disso, um dos instrumentos escolhidos foi a observação direta que tinha como objetivo examinar o caso no seu contexto real, recolhendo informação significativa para as perguntas de investigação.

Para Clara Pereira Coutinho (2020), esta técnica tem o propósito de recolher informação no contexto natural em que ocorre, documentando atividades, características, ocorrências, comportamentos, etc. Bell (1993), afirma que este instrumento pode ser mais credível do que as ideias apresentadas pelos sujeitos em estudo, e salienta a sua utilidade para a comparação entre as atitudes das pessoas e as suas opiniões ou ideias sobre um determinado aspeto.

No que concerne à tipologia das técnicas observacionais, optou-se por utilizar a observação estruturada, recolhendo informação mediante uma série de categorias ao preencher uma grelha de observação direta; e também a observação não estruturada, sem estrutura rígida, mas sim com um centro particular de atenção (Bell, 1983). Nesta última foi registada, em formato de narrativa e registos detalhados, toda a informação relevante para o objeto em estudo (Coutinho, 2020), como é o caso do diário de bordo, utilizado para descrever as situações vivenciadas de forma intensa.

Relativamente ao envolvimento do observador, optou-se pela observação participante, onde o investigador é envolvido no grupo que observa, assumindo um papel ativo e obtendo um ponto de vista através da perspetiva de um dos membros do grupo (Coutinho, 2020).

Numa segunda perspetiva, procurou-se dar voz aos alunos e à sua opinião pessoal, sem a presença do investigador, através dos inquéritos por questionário. A escolha deste instrumento em particular prende-se com o carácter anónimo do mesmo, aspeto que permite uma exposição de pontos de vista e ideias mais livre e, possivelmente, mais próxima da realidade pessoal de cada indivíduo.

Neste caso, a entrevista não surgiu como uma opção viável, uma vez que, a presença do investigador/professor para o interrogatório poderia sobrecarregar os alunos com inseguranças em relação à sua imagem, traduzindo-se numa alteração de respostas.

Por último, procurou-se conhecer o fenómeno sob a perspetiva dos praticantes do ensino instrumental coletivo, propondo um inquérito por questionário preenchido também de forma anónima.

Segundo Charles Teddlie & Abbas Tashakkori (2009), os questionários são eficientes e rápidos na obtenção de dados para a pesquisa. Esta técnica, associada ao plano quantitativo, é mais impessoal e distanciada do que a entrevista, mas permite uma abrangência e amplitude muito maior, atuando no sentido de identificar aspetos análogos dentro de um grupo.

Nesta perspetiva, houve o cuidado em colocar questões pertinentes acerca de diversas temáticas: prática instrumental coletiva, as suas vantagens e dificuldades; as estratégias utilizadas na presença de grupos instrumentais com níveis diferenciados; a possibilidade de potenciar a capacidade de todos os alunos; assim como o papel da observação e interação para a aprendizagem dos mesmos.

Por conseguinte, ao obter informações acerca do caso em estudo mediante as diversas perspetivas, procurou-se estabelecer uma ligação entre a observação do fenómeno, a opinião dos discentes e a visão dos docentes praticantes do ensino instrumental coletivo, em vista de contribuir para uma melhor compreensão do caso e das suas especificidades.

### 12.4.1. Observação Participante

A observação participante apresenta-se como um importante método de recolha de informação que contribui para a compreensão do objeto em estudo.

A técnica de observação direta levada a cabo, procurava contemplar e recolher informação acerca da realidade do ensino coletivo em grupos com alunos de níveis diferenciados. Em vista disso, procurou-se avaliar a evolução e aprendizagem de cada aluno, descrever de forma sistemática as interações entre parceiros – procurando entender o impacto da colaboração e observação na aprendizagem dos alunos, e apurar a possibilidade de potenciar a capacidade de todos numa sala heterogénea.

Para a categorização e organização dos dados recolhidos na observação direta, foram registados semanalmente, em diário de bordo, os acontecimentos mais significativos ocorridos durante as aulas no que concerne à atitude dos alunos, à sua interação e aprendizagem colaborativa. Por seu turno, foi preenchida trimestralmente, uma grelha de observação direta (Anexos 2 e 3), que permitia aferir, de uma forma mais global, o desenvolvimento dos alunos e a sua motivação ao longo do ano.

Durante a observação participante, as aulas foram planeadas de modo a instigar os alunos a observar, comentar e avaliar, não só a sua prestação, mas também a prestação do colega, com o propósito de aumentar o seu pensamento crítico, a interação durante a aula e fomentar uma aprendizagem por observação. Para além disto, as aulas visavam desenvolver as aptidões musicais, motivar os alunos para o estudo do instrumento, promover o trabalho em grupo, a interação e colaboração, assim como proporcionar momentos de performance musical.

### 12.4.2. Questionário aos alunos

Este questionário foi dirigido aos quatro alunos em estudo dispostos em dois grupos de aprendizagem instrumental, cada um deles com níveis diferenciados, e contou com catorze perguntas fechadas. Tratando-se de um público-alvo muito jovem, a linguagem e o

conteúdo das perguntas adotaram um formato informal e prático que visava uma fácil compreensão e, consequentemente, respostas mais fidedignas.

No início do questionário, os alunos foram interrogados acerca do nível de interesse pelas aulas em conjunto e solicitados a nomear a principal razão do seu interesse, de modo a entender se este advém do contacto ou presença com um parceiro.

Posteriormente, pretendeu-se averiguar a opinião dos alunos acerca do papel da observação e interação na aprendizagem dos mesmos, questionando sobre a atenção dada à prestação do colega, bem como, sobre a realidade do espírito de cooperação e o seu devido impacto na aprendizagem instrumental.

Em função disso, estas questões pretendiam entender, de uma forma mais distante, a opinião dos alunos pelas aulas em conjunto e o impacto da observação e interação na aprendizagem, de modo a compará-las com o testemunhado na observação direta e, de certa forma, validar os dados recolhidos.

O questionário foi realizado a todos os alunos em estudo. Não obstante, e para poder comparar a opinião dos alunos com níveis heterogéneos, um questionário foi dirigido aos alunos avançados, enquanto o outro foi dirigido aos alunos iniciantes, ambos guiados pela mesma estrutura.

### 12.4.3. Questionário aos professores

Este inquérito por questionário foi direcionado a todos os professores do ensino instrumental coletivo do Conservatório d'Artes de Loures. Este instrumento de recolha revelou-se essencial para a compreensão da prática pedagógica implementada no âmbito do ensino coletivo, em especial em grupos com alunos de níveis heterogéneos.

Os questionários implementados visavam aferir as estratégias utilizadas para a potencialização de capacidades, os benefícios e dificuldades desta modalidade de ensino,

assim como procurava encontrar algum tipo de relação entre a opinião do corpo docente, os dados recolhidos através da observação direta e a opinião dos alunos em estudo.

O questionário continha vinte e duas perguntas divididas em cinco categorias: 1) Ensino Coletivo; 2) Grupos heterogéneos; 3) Diferenciação Pedagógica; 4) Ensino Aprendizagem; 5) Formação Docente. As questões contempladas, tinham como objetivo apurar os benefícios e dificuldades do ensino coletivo, averiguar a presença de grupos de trabalho instrumental com níveis diferenciados, assim como o impacto da interação entre alunos. Não menos importante, questionar este grupo de professores sobre a possibilidade de potenciar as capacidades dos alunos e recolher as estratégias que visam esse desenvolvimento.

O questionário finaliza interrogando os professores sobre a sua formação docente direcionada para o ensino coletivo e sobre a pertinência em abordar esta temática no âmbito do Mestrado em Ensino de Música.

## 13. Apresentação e Análise dos Resultados

### 13.1. Observação Participante

Para efeitos da descrição dos aspetos mais relevantes, nomearei os diferentes grupos como Grupo 1 e Grupo 2, cada um deles de carácter heterogéneo, e os alunos com um nome fictício, de modo a manter o seu anonimato.

#### 13.1.1. Grupo Heterogéneo 1

O grupo 1 é constituído por dois alunos que são amigos há alguns anos e colegas na mesma escola, por isso existe um certo companheirismo entre os dois. O aluno mais avançado, o "Fernando", frequentou 3 anos de iniciação numa outra escola, enquanto o colega, o "Gaspar", frequentou um ano de iniciação em piano no Conservatório d'Artes de Loures.

No que concerne à sua personalidade, o Fernando é um aluno distraído, com dificuldades em manter a concentração, mas que apresenta um grande potencial musical. Já o Gaspar consegue atingir altos níveis de concentração durante as aulas, algo que proporciona uma rápida aquisição dos conceitos, estando também sempre atento às atividades do colega.

Nas aulas, o grupo apresenta-se tranquilo, bem-comportado e, na maioria das vezes, atento e participativo na dinâmica da aula. Não obstante, os membros deste grupo levam muito a sério os comentários do colega, sendo por vezes necessário alguma intervenção da professora para que todos se sintam confortáveis.

**Quadro 5 - Descrição da observação participante no âmbito do grupo heterogéneo 1**

| Grupo heterogéneo 1 | |
|---|---|
| 1. Atitudes | 1.1 Ao ouvir a professora tocar o acompanhamento com o colega, o Fernando questiona se pode ser ele a acompanhar o colega.<br>1.2 Ao ser proposto executar uma peça em conjunto, o Gaspar esforçou-se ao máximo por conseguir tocar a sua parte.<br>1.3 O Gaspar conseguiu tocar uma peça de alguma dificuldade assertivamente, por isso, congratulei-o e exprimi o meu contentamento. O Fernando, ao constatar que o colega está a avançar comenta: "Ele vai passar-me à frente". Após esta afirmação, senti necessidade de intervir confrontando os alunos com os vários aspetos do seu desenvolvimento e reforçando o papel de cada um no seio do grupo. No final da aula dei uma nova peça ao Fernando, por conseguinte, o Gaspar comenta de forma afetuosa: "Já viste? Também estás a avançar".<br>1.4 O Gaspar apresenta mais confiança quando toca em conjunto.<br>1.5 O Fernando começa a tocar o acompanhamento da Estrelinha de forma espontânea acompanhando o colega na sua execução.<br>1.6 O Gaspar, ao contrário do Fernando, é muito pontual e chega sempre primeiro à aula. No entanto, não fica tranquilo enquanto o colega não chega, e pergunta muitas vezes "Onde está o Fernando?", "Posso ir chamá-lo?", "Eu acho que ele está ali, vou chamá-lo".<br>1.7 No início do ano letivo, o Fernando mostrava-se um pouco frustrado durante a aula e ficava nervoso quando tocava a peça do início ao fim, mais tarde o aluno confessou que ficava nervoso ao tocar em público.<br>Ao longo do ano, através das conversas informais e construtivas entre todos, foi possível aumentar a sua confiança reduzindo o medo de tocar em público. |
| 2. Interação e Colaboração | 2.1 Fernando, ao ver a dificuldade do colega em tocar duas notas ligadas intervém, indo ao seu encontro: "Faz mais assim" demonstrando no violino. Após tocarem algumas vezes em conjunto, o Gaspar conseguiu algumas execuções corretas. |

| | |
|---|---|
| | 2.2 Antes da aula começar, os alunos estão a tocar em conjunto a peça a duas vozes.<br>2.3 Ao ouvir o Gaspar tocar peças que já havia tocado no passado, o Fernando pede para tocar em conjunto. |
| 3. Observação | 3.1 Fernando comenta de forma espontânea que a afinação do colega não está perfeita e refere qual o dedo que deve ser ajustado.<br>3.2 O Gaspar confessa que durante as aulas tem estado atento à pega do arco do colega.<br>3.3 O Gaspar comenta a prestação do colega exclamando "Consegui ouvir a história por trás da música".<br>3.4 Antes de introduzir um novo conceito ao Gaspar, foi pedido ao Fernando que tentasse explicar por palavras e através do instrumento esses mesmos conceitos. Desta forma, foram introduzidas as ligaduras, uso do 4º dedo e o stacatto, por exemplo, atendendo à perspetiva do colega mais avançado e ouvindo as suas dicas, muitas vezes fáceis de entender.<br>3.5 O Fernando está a aprender a 3ª posição, no entanto, o Gaspar já sabe em que consiste e onde se posiciona esta nova posição.<br>3.6 O Fernando toca a escala e arpejo de Dó Maior. Pedi então ao Gaspar que estivesse atento às notas do arpejo e me dissesse o nome das mesmas e a sua posição no violino. O Gaspar mostrou-se muito atento e conseguiu de forma substancial nomear as notas e posições dos dedos. Algumas aulas mais tarde, o Gaspar introduziu esta nova escala no seu repertório, sem serem necessárias explicações intensivas.<br>3.7 A escala de Lá menor foi introduzida a ambos, diferindo a nível dos objetivos. Os alunos identificaram as diferenças entre maior e menor, tanto na configuração como na sonoridade da mesma. Apenas o Fernando executou no instrumento, todavia, o colega conseguiu responder às questões assertivamente e chegar aos resultados através do seu raciocínio, com uma atitude muito proativa. |

Fonte: Elaborado pela autora

### 13.1.2. Grupo Heterogéneo 2

Este grupo é constituído por dois indivíduos que frequentam a mesma turma na escola de ensino regular. São companheiros e amigos, mostrando preocupação um com o outro. O aluno mais avançado, o "Gil", frequentou três anos no curso de iniciação e apresenta um ouvido muito desenvolvido, assim como algumas dificuldades na leitura. É muito ativo, bem-disposto e participativo nas aulas, quando não está distraído. O seu colega "Hugo" começou a aprender violino no presente ano letivo e é também muito ativo e, principalmente, criativo nas aulas. Está constantemente a pedir para tocar as suas próprias peças ou ritmos, assim como exprime vontade em tocá-las com o colega. Passa as aulas muito atento ao colega e comenta de forma espontânea a sua prestação.

As aulas dadas a este grupo, foram sempre muito dinâmicas e por vezes agitadas. Os alunos são muito enérgicos, participativos e curiosos, sendo por vezes necessário algum controle da professora para manter o silêncio e a ordem durante as aulas.

**Quadro 6 - Descrição da observação participante no âmbito do grupo heterogéneo 2**

| **Grupo heterogéneo 2** | |
|---|---|
| 4. Atitudes | 4.1 Fiz um pequeno acompanhamento para o Hugo de uma das peças que o colega está a tocar. O Hugo ficou radiante, e apesar de ter tido algumas dificuldades, não desistiu.<br>Os discentes gostaram tanto que pediram para repetir. Através desta atividade, a afinação do Gil melhorou substancialmente graças à presença da harmonia. Na aula seguinte disseram que tinham tocado juntos na escola.<br>4.2 No início da aula, o Hugo comenta: "Podemos tocar em conjunto como na semana passada?".<br>4.3 O Hugo aprende uma nova peça. O Gil comenta que nunca tocou a peça em questão. Então o Hugo reage com espanto e orgulho ao aperceber-se que está a tocar uma peça que o colega mais avançado não tocou.<br>4.4 O Hugo esteve várias semanas em confinamento, a respeito disso o Gil comenta "É meio chato ter aulas sozinho". |

| | |
|---|---|
| 5 Interação e Colaboração | 5.1 No início da aula o Hugo diz ao colega "Ouve, já sei tocar o Balão do João" e tocou de seguida. O Gil congratulou-o e tocou com ele.<br>5.2 O Hugo, ao ver que o Gil não está a segurar o arco de forma correta (o mindinho estava esticado, aspeto bastante abordado nas aulas), dirige-se a ele e corrige a pega do arco dizendo "Assim está melhor".<br>5.3 O Hugo revelou que inventou uma música. Posteriormente, ensina ao Gil uma das vozes e tocaram em conjunto. A música era muito rítmica e foi uma agradável surpresa para todos.<br>5.4 Ao comentar a prestação do colega, o Gil diz que o arco não está reto e dirige-se ao violino para demonstrar em que estado estava a posição do arco do colega e qual a posição certa. Numa segunda execução, o Hugo corrigiu imediatamente este aspeto. |
| 6 Observação | 6.1 O Gil comenta que o colega deve tocar com mais som usando mais arco.<br>6.2 O Gil aprende a escala de Lá menor, e foi pedido ao Hugo para estar atendo às diferenças entre a escala que ele conhece (Maior) e esta nova escala. O Hugo comenta no final "Soa triste". Desta forma, procedemos à explicação da construção da escala, cantamos algumas vezes em conjunto e o Gil tocou no violino. Posteriormente, pedi para escreverem em conjunto a escala no quadro. O Gil apresenta algumas dificuldades na leitura, por isso o Hugo foi quem escreveu quase a totalidade da escala dizendo ao colega "essa nota não fica aí!".<br>6.3 Aquando da aprendizagem das ligaduras o Hugo exclama "Eu já ouvi o Gil fazer isso!" |

Fonte: Elaborado pela autora

### 13.1.3. Análise da Observação Participante

As aulas observadas caracterizaram-se pela sua dinâmica interativa. Os alunos partilharam as suas ideias, opiniões e questões com o colega e com o professor tornando-se menos individualistas. De notar o envolvimento dos alunos na aula, o espírito colaborativo, a interação entre colegas, o espírito de entreajuda, assim como a satisfação e entusiasmo em tocar em conjunto e em receber comentários construtivos da parte do colega.

Nas aulas coletivas, os alunos não só avaliaram a sua prestação individual, como também foram incentivados a comentar a prestação do colega. Em razão disso, regista-se uma maior consciência acerca das competências e limitações pessoais, bem como um ambiente de entreajuda que atua no sentido de reforçar a confiança e autoestima dos discentes.

Salienta-se igualmente o sentido de responsabilidade dos alunos em conseguir uma boa prestação perante o colega, fator que aumentou a sua concentração durante a aula e instigou um ambiente de competição saudável.

### 13.2. Questionário dirigido aos alunos

O questionário dirigido aos alunos foi implementado no decorrer do segundo período, uma vez que se contabilizava um número significativo de aulas lecionadas, permitindo uma maior aproximação entre os alunos, bem como uma maior familiaridade com a prática coletiva.

O mesmo questionário foi realizado aos quatro alunos de violino dispostos em dois grupos de aprendizagem instrumental coletiva, ambos de carácter heterogéneo. Cada um dos grupos é constituído por um aluno que se encontra no início da aprendizagem, enquanto o colega já soma alguns anos de contacto com o instrumento. Assim, o mesmo questionário foi aplicado aos alunos avançados e iniciantes e a análise foi feita na comparação entre as respostas dos grupos.

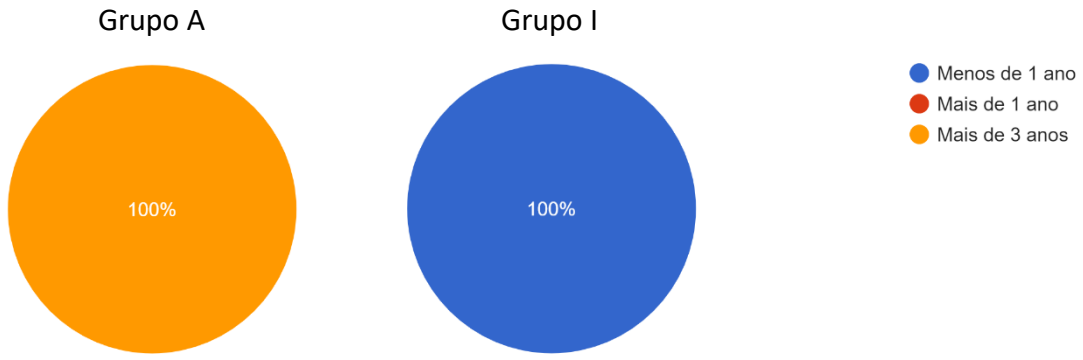
Em função disso, o Grupo A corresponde ao grupo de alunos que se encontra no nível avançado, enquanto o Grupo I se encontra no nível de iniciação.

Iremos de seguida, expor e comparar cada uma das respostas dadas pelos diferentes grupos.

**Resultados dos questionários aos alunos. Questões 1 e 2 – Género e Idade**

Todos os inquiridos são do género masculino e ambos os grupos, na altura da realização do presente questionário, eram compostos por um aluno com 10 anos de idade e um aluno com 11 anos de idade.

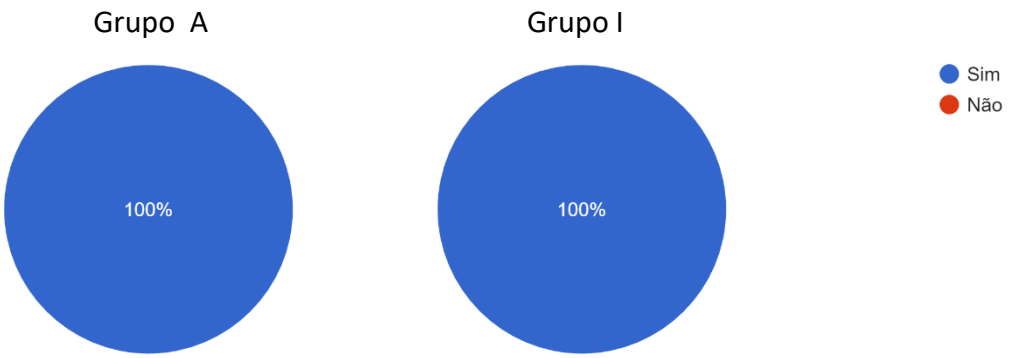
**Gráfico 1 - Questão 3: Toco violino há quanto tempo?**




Fonte: Elaborado pela autora

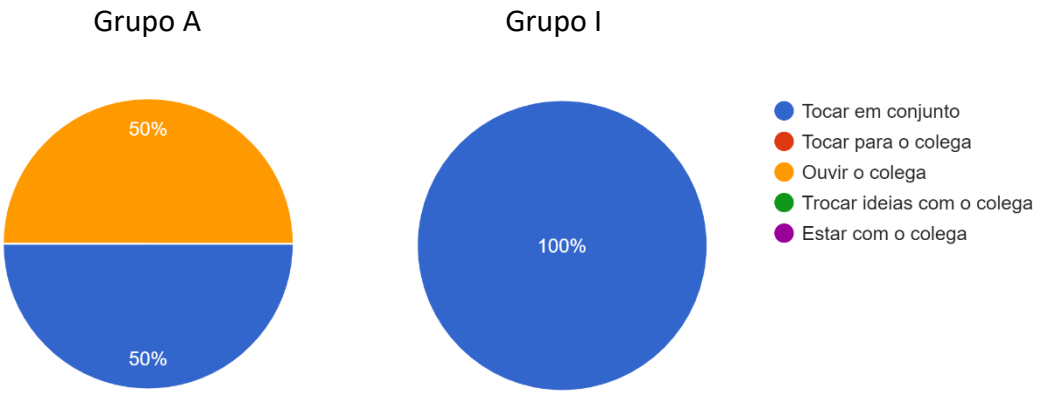
Através desta questão consegue-se aferir qual o grupo de alunos avançado e iniciante, dado relevante para as questões seguintes. Assim sendo, o grupo A é composto pelos alunos que já detêm alguma experiência no instrumento, enquanto o grupo I compreende os alunos que iniciaram a aprendizagem no presente ano letivo.

**Gráfico 2 - Questão 4: Gosto de ter aulas de instrumento em conjunto?**




Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 3 - Questão 5: O que mais gosto nas aulas de violino?**

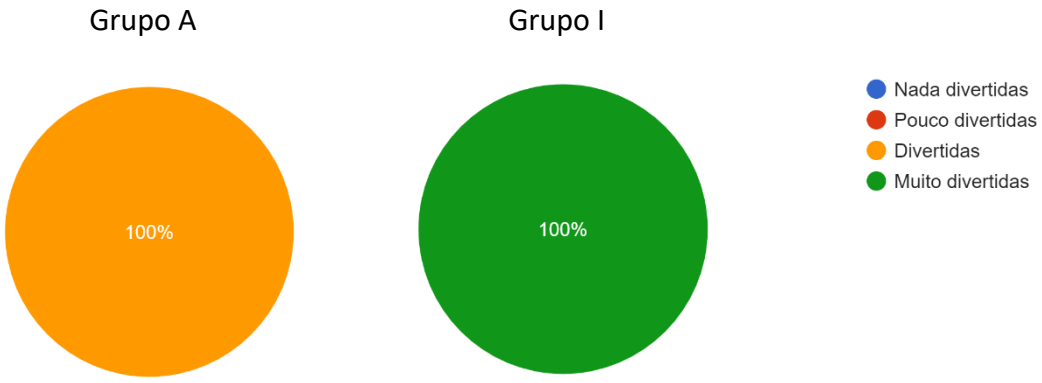



Fonte: Elaborado pela autora

Os resultados recolhidos expõem um facto importante; por um lado, confirmam o interesse dos discentes pelas aulas coletivas; por outro, atribuem especial atenção aos fatores sociais e interativos como a principal razão dessa propensão.

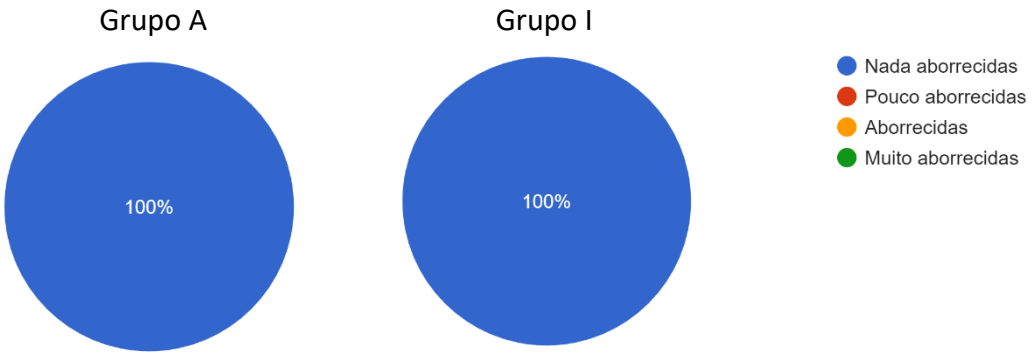
Atendendo aos gráficos anteriormente apresentados, verifica-se que todos os alunos (100%) demonstram interesse pelas aulas em conjunto; todavia, a razão desse interesse advém de diversos fatores. Como podemos verificar a partir do Gráfico 3, os alunos iniciantes (100%) apresentam maior interesse em tocar em conjunto, aspeto que coincide com o observado durante as aulas. Estes alunos apresentam sempre uma grande vontade em tocar em conjunto, seja a tocar a linha principal, o acompanhamento ou a compor a sua própria melodia. No que concerne ao grupo avançado, constata-se que a sua preferência se divide entre tocar em conjunto (50%) e ouvir o colega (50%), conferindo alguma importância à presença do colega na aula de violino.

**Gráfico 4 - Questão 6: Na minha opinião, as aulas de instrumento em conjunto são:**




Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 5 - Questão 7: Na minha opinião, as aulas de instrumento em conjunto são:**



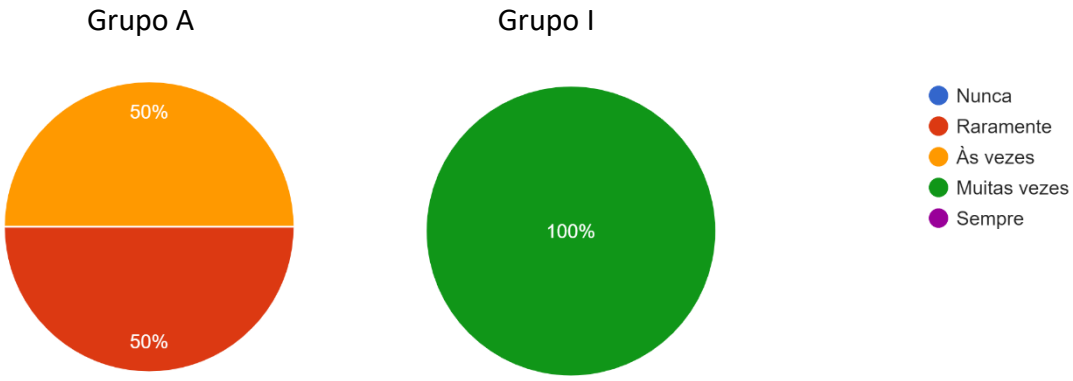

Fonte: Elaborado pela autora

Este cenário confirma e valida as respostas recolhidas nas questões precedentes em relação ao interesse e gosto pelas aulas coletivas.

No gráfico 4 verifica-se que o grupo avançado (100%), e o grupo iniciante (100%) consideram, as aulas em conjunto divertidas ou muito divertidas, respetivamente. Em relação ao gráfico 5, verifica-se uma unanimidade de respostas (100% em ambos os grupos) que considera as aulas coletivas nada aborrecidas.

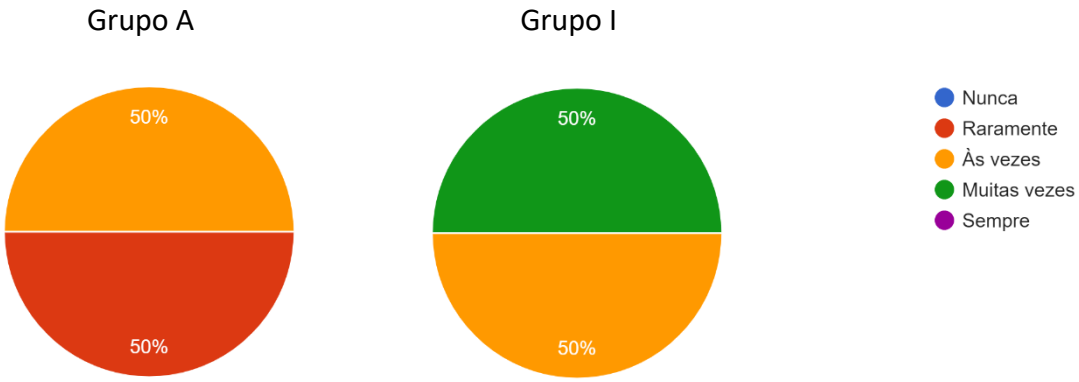
Estes resultados permitem certificar que as aulas de violino em conjunto são apelativas aos alunos e que estes, provavelmente, sentem-se envolvidos e inseridos no contexto de toda a aula. Este fator encontra-se em conformidade com o observado durante as aulas lecionadas, onde a espontaneidade, interação, partilha de vivências e experiências são uma constante, criando assim um ambiente agradável, apelativo e envolvente.

**Gráfico 6 - Questão 8: Nas aulas de instrumento, com que frequência o meu colega ajuda-me a aprender?**




Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 7 - Questão 9: Nas aulas de instrumento, com que frequência ajudo o meu colega a aprender?**




Fonte: Elaborado pela autora

As questões 8 e 9 objetivam recolher informação sobre a interação e espírito de entreajuda vivenciado no âmbito das aulas de violino em conjunto.

Verifica-se, através da questão 8, que os alunos mais avançados têm tendência a ajudar mais vezes os colegas (100%). Este elemento vai de acordo com o observado nas aulas, visto que, os alunos mais avançados reconhecem alguns problemas, respetivas resoluções, assim como fornecem conselhos e dicas mais realistas e pertinentes. Não obstante, os alunos iniciantes também fazem comentários interessantes durante as aulas e conseguem identificar alguns problemas do colega. Todavia, talvez por não conhecerem o caminho para a resolução dos problemas, nem sempre conseguem dar instruções exequíveis.

Atendendo a este cenário, presume-se que esta será a razão para a escolha das opções Às Vezes (50%) e Raramente (50%) atribuída pelos alunos avançados para designar a ajuda dos colegas iniciantes.

Em oposição à questão 8, a questão 9 tenta captar a perceção dos alunos sobre o seu impacto na aprendizagem do colega.

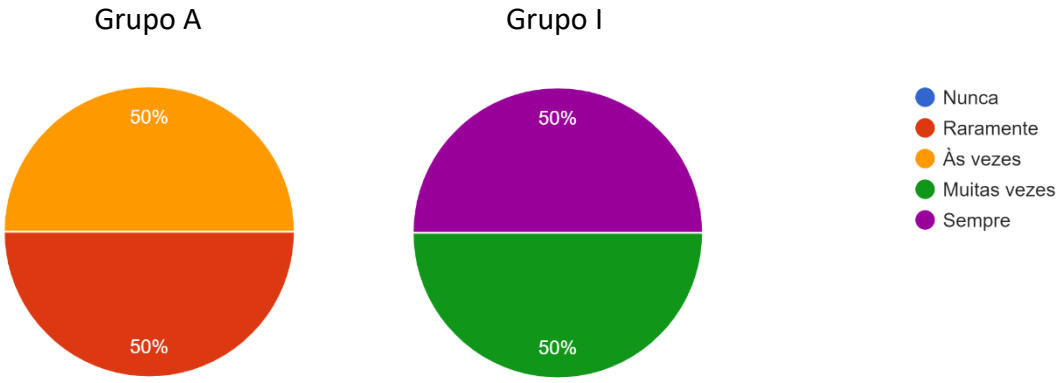
Os alunos mais avançados, que durante as aulas são instigados a comentar e a analisar a execução dos colegas, mutas vezes oferecendo dicas interessantes e fáceis de compreender, referem que não ajudam frequentemente os colegas, ao assinalar as opções Às Vezes (50%) e Raramente (50%). A razão para a resposta vinda dos discentes mais avançados poderá residir na sua distração durante as aulas. De salientar que estes mesmos alunos são os mais distraídos e muitas vezes confessam que não prestaram atenção à execução do colega.

A outra possibilidade poderá residir na maior consciência para a dificuldade de ensinar e aprender violino por parte dos alunos mais avançados, ou ainda por não sentirem que têm um impacto na aprendizagem dos colegas.

Por sua vez, no grupo iniciante, temos uma maior incidência no que toca ao número de vezes em que ajudam os colegas ao apontar as opções Às Vezes (50%) e Muitas Vezes (50%),

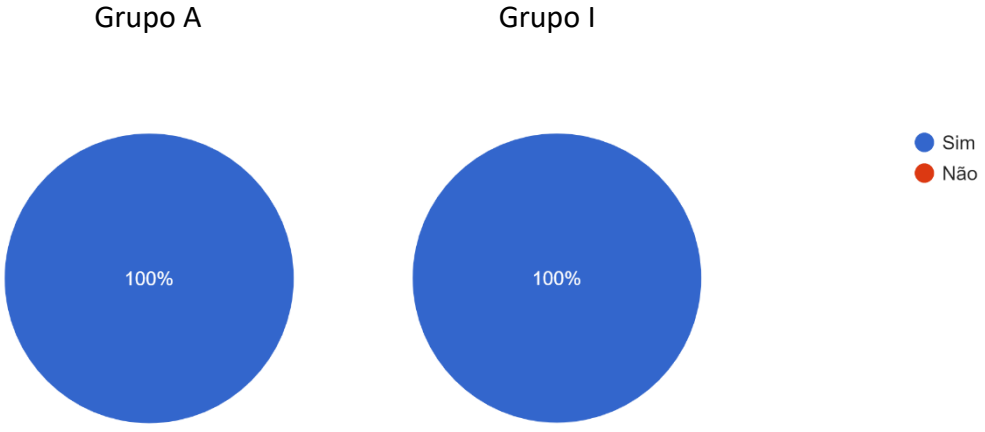
aferindo assim a atenção, interesse e o espírito de entreajuda dos alunos iniciantes nas aulas.

**Gráfico 8 - Questão 10: Com que frequência estou atento às tarefas do meu colega?**




Fonte: Elaborado pela autor

**Gráfico 9 - Questão 11: Nas aulas de instrumento, tento tocar bem para o meu colega?**



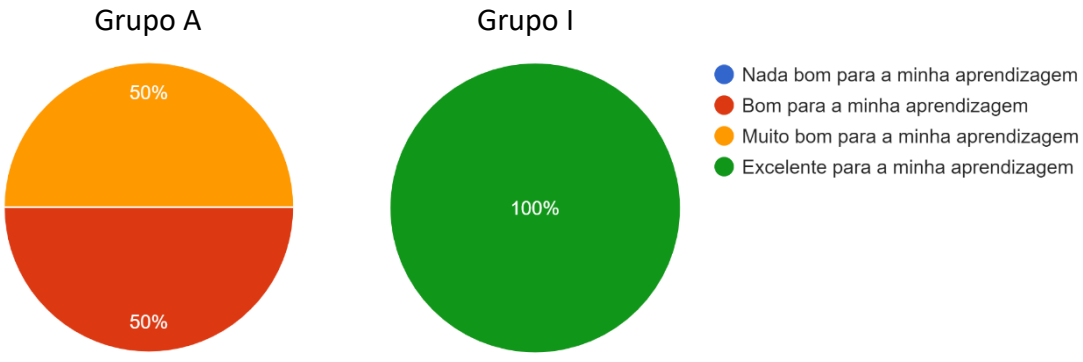

Fonte: Elaborado pela autora

Mediante as respostas recolhidas na questão 11, entende-se que todos os alunos (100%), sentem alguma responsabilidade em apresentar uma execução assertiva na presença do colega de grupo. Este aspeto leva a crer que a disposição em grupo, mesmo em grupos com níveis diferenciados, poderá instigar a competição saudável e, posteriormente, uma maior motivação e dedicação ao estudo do instrumento.

Por seu turno, a questão 10 permite aferir a atenção dada pelos alunos à prestação do colega. Assim sendo, as respostas recolhidas confirmam alguma distração da parte dos alunos avançados (50% - Às Vezes; 50% - Raramente), elemento vivenciado através das aulas lecionadas; bem como a atenção dos alunos iniciantes à execução do colega (100%).

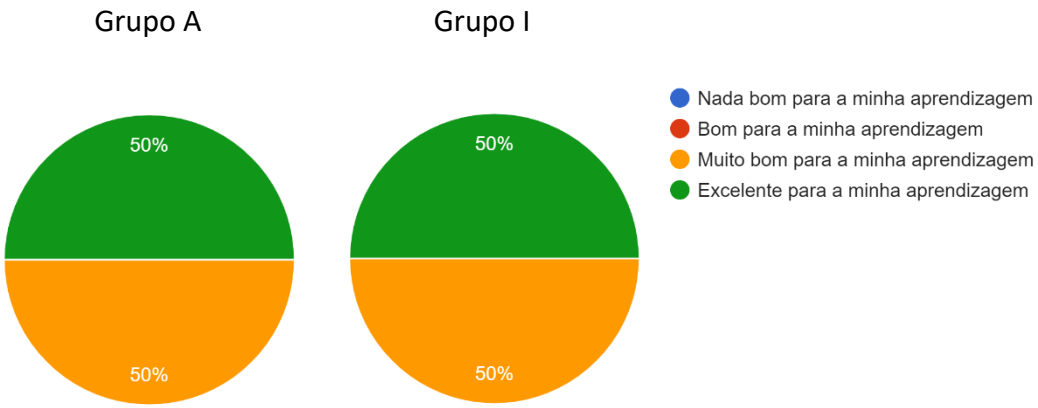
A razão para estas respostas pode residir na complexidade das peças e tarefas distribuídas pelos alunos. No âmbito de um grupo com níveis diferenciados, será mais estimulante e interessante ouvir o colega que apresenta um nível ligeiramente superior, com uma técnica mais desenvolvida e um repertório mais complexo, elementos que instigam a atenção na aula, bem como a motivação e a superação pessoal. Já o inverso pode não ser tão apelativo e motivador, visto que as tarefas de um colega com nível ligeiramente inferior não apresentam um grau elevado de dificuldade e podem ser consideradas básicas e desinteressantes do ponto de vista do aluno mais experiente.

**Gráfico 10 - Questão 12: Acho que ouvir o meu colega é:**




Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 11 - Questão 13: Acho que tocar para o meu colega é:**




Fonte: Elaborado pela autora

As questões anteriormente apresentadas objetivam entender a opinião dos alunos em relação à presença do colega na aula instrumental, e estimar o seu impacto na aprendizagem de cada indivíduo.

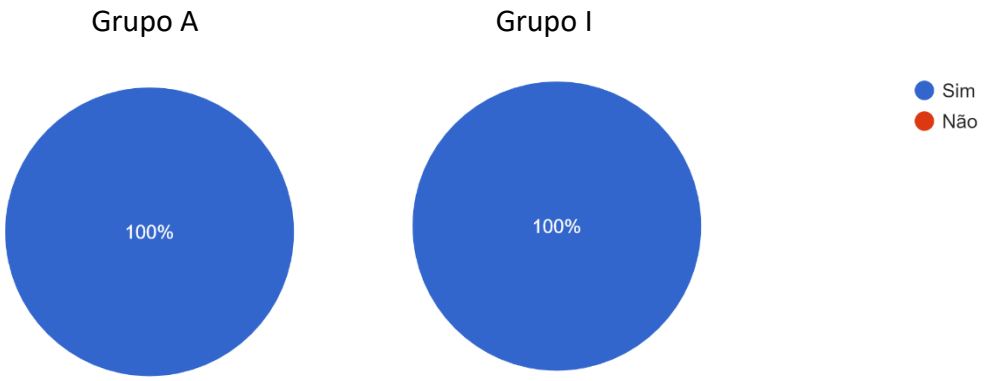
Nesta questão encontramos algumas respostas relevantes. Observamos que os alunos iniciantes (100%) consideram que ouvir o colega mais avançado é excelente para a sua aprendizagem, provavelmente pelas mesmas razões apresentadas na análise às perguntas anteriores (repertório mais complexo e apelativo).

Ao relacionar este resultado com o observado durante as aulas lecionadas, verifica-se que a presença de um aluno mais experiente traz alguns benefícios fundamentais à aprendizagem. Esta presença permite aumentar a atenção do colega durante a aula, assim como possibilita o contacto precoce com técnicas e conceitos complexos que serão abordados futuramente, facilitando a sua assimilação.

Ainda sobre esta questão, o grupo avançado não atribui a mesma importância que o grupo iniciante, assinalando as opções Bom para a aprendizagem (50%) e Muito bom para a aprendizagem (50%). Ainda assim, podemos considerar alguma expressividade na importância em ouvir o colega.

Relativamente à questão 13, os inquiridos enfatizam a importância em tocar para o colega, considerando este aspeto como Muito Bom (50%) ou Excelente (50%) para a aprendizagem. Sob o ponto de vista dos participantes, observa-se que a presença do colega, e possivelmente a interação vivenciada na aula, através da partilha de ideias, troca de experiência e de conselhos, é vista como um elemento favorável à aprendizagem.

**Gráfico 12 - Questão 14: Sinto a responsabilidade de tocar bem perante o meu colega?**




Fonte: Elaborado pela autora

Por último, a totalidade dos participantes (100%) confirma alguma preocupação em executar assertivamente as tarefas propostas na aula em razão da presença do colega de grupo. Esta pergunta de verificação relativa à questão 11, permitiu averiguar que a opinião em relação a esta matéria foi mantida ao longo do questionário. Em função disso, entende-se que existe uma atenção acrescida na presença de colegas, independentemente do nível em que se encontram.

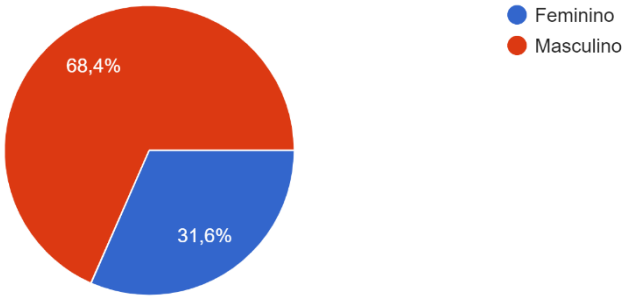
Importa referir que este sentido de responsabilidade em relação à presença de um indivíduo, provavelmente não é atingível no âmbito de uma aula individual, e que este

fenómeno poderá ter diversas consequências positivas, tais como: o aumento da concentração no decorrer da aula ou o desejo de superação pessoal, tendo como consequência última, resultados positivos na aprendizagem instrumental.

### 13.3. Questionário dirigido ao corpo docente

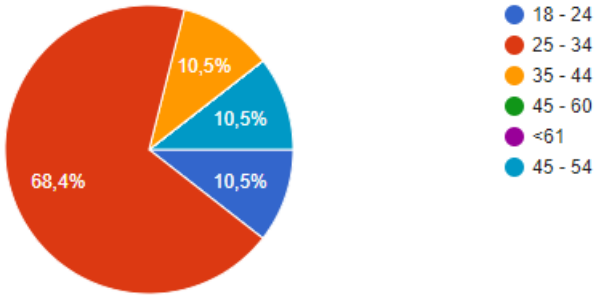
O inquérito em questão foi dirigido a todos os docentes praticantes do ensino coletivo no Conservatório d'Artes de Loures. Assim, foram obtidas 19 respostas sendo que apenas 17 alegaram adotar a prática do ensino coletivo.

**Gráfico 13 - Questão 1: Género**




Fonte: Elaborado pela autora

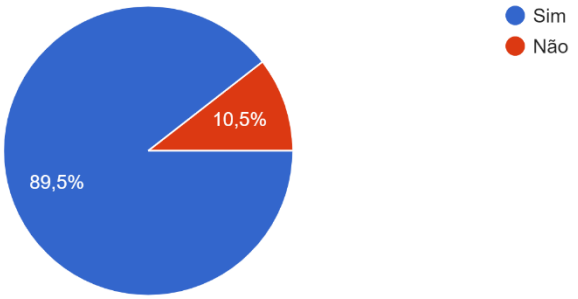
**Gráfico 14 - Questão 2: Idade**




Fonte: Elaborado pela autora

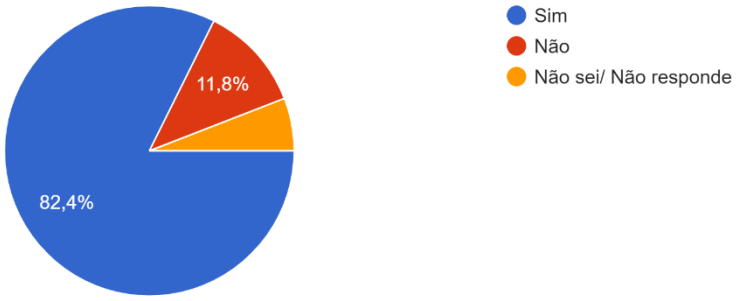
A respeito da identificação dos inquiridos, apurou-se que a maioria (68,4% - 13) são do género masculino e que o grupo se insere numa faixa etária muito jovem onde 68,4% (13) têm entre 25 e 34 anos de idade, 10,5% (2) entre os 18 e os 24, 10,5% (2) entre os 45-54, e 10,5% (2) na casa dos 35 a 44 anos de idade.

**Gráfico 15 - Questão 3: No âmbito da sua classe instrumental no CAL, leciona aulas de carácter coletivo, onde os alunos estão agrupados em grupos de trabalho?**




Fonte: Elaborado pela autora

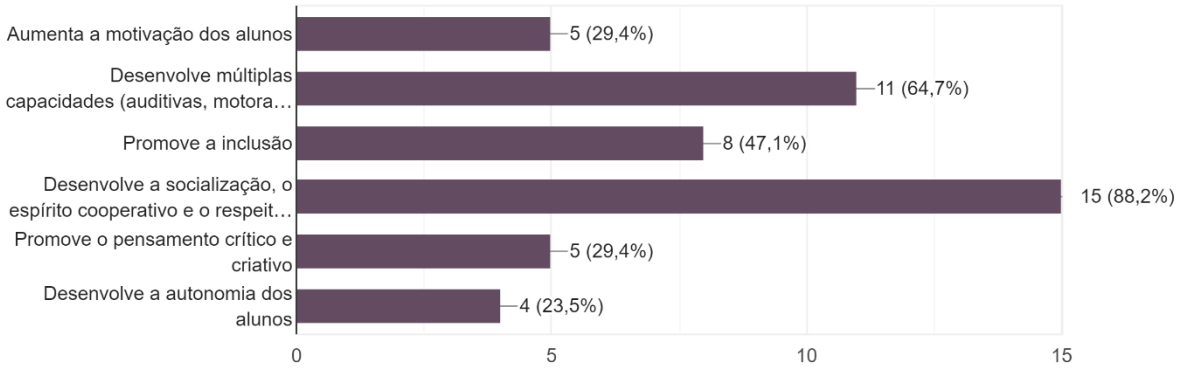
**Gráfico 16 - Questão 4: Considera o ensino instrumental coletivo benéfico para a aprendizagem?**




Fonte: Elaborado pela autora

No que concerne às respostas recolhidas através das questões 3 e 4, afere-se que 89,5% (17) dos inquiridos pratica o ensino coletivo no seio da instituição, e que a vasta maioria (82,4% - 14) considera esta prática benéfica para a aprendizagem. As questões seguintes objetivam entender os motivos que justificam a opinião expressa anteriormente.

**Gráfico 17 - Questão 5: Na sua opinião quais são as principais vantagens do ensino coletivo?**

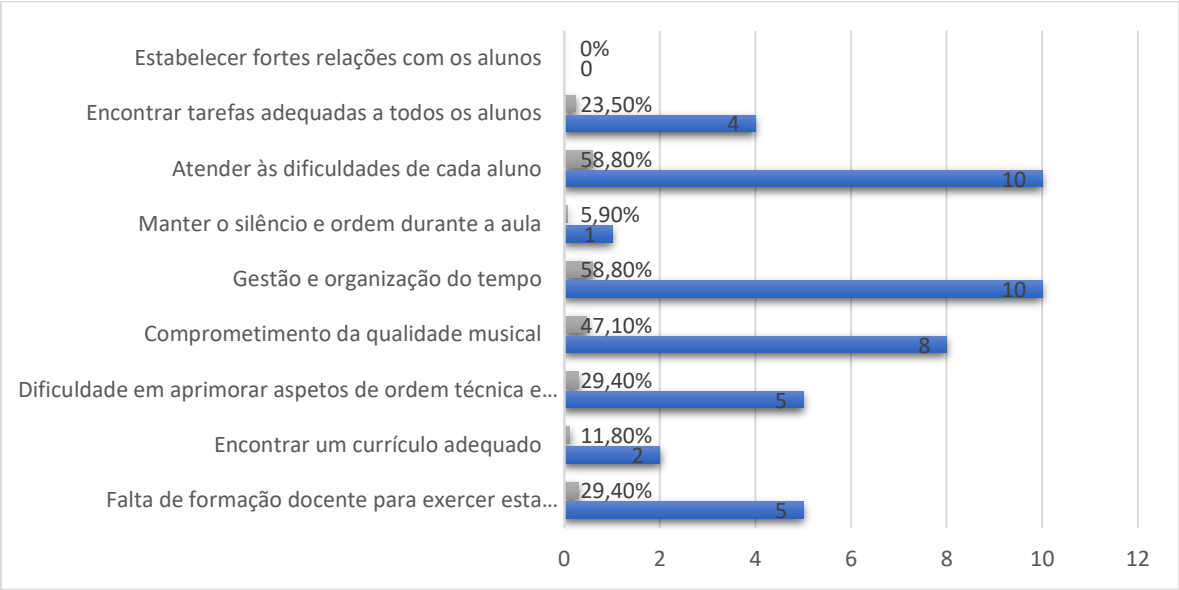



Fonte: Elaborado pela autora

A grande maioria dos professores (88,2% - 15) considera os fatores sociais e interativos como sendo a principal vantagem do ensino coletivo. Estes resultados podem, de certa forma, confirmar os benefícios do ensino coletivo para o desenvolvimento social e cooperativo, algo que o ensino individual não consegue atingir devido às suas características. Para além disto, o facto de o desenvolvimento das capacidades musicais surgir em 2º lugar no gráfico, com uma incidência de 64,7% (11), pode significar que o ensino coletivo não deteriora o desenvolvimento musical dos alunos.

Também alguma expressividade para a inclusão social (47,1%), fenómeno muito vivenciado no projeto do CAL; promoção do pensamento crítico e criativo (29,4% - 5); e por último, com menor incidência, o desenvolvimento da autonomia dos alunos (23,5% - 4).

**Gráfico 18 - Questão 6: Na sua opinião, quais são as principais dificuldades apresentadas pelo ensino coletivo?**




Fonte: Elaborado pela autora

Nesta questão observam-se opiniões francamente interessantes; a grande maioria das dificuldades descritas, remete para a prática pedagógica, seja a nível da gestão, organização ou falta de formação docente (29,4% - 5), fator que salienta a importância do papel do professor no sucesso do ensino coletivo.

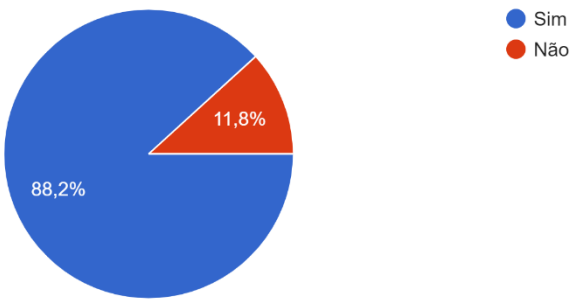
Os elementos relacionados com a gestão do tempo (58,8% - 10), dificuldade em atender aos problemas de cada aluno (58,8% - 10), dificuldade em aprimorar aspetos de ordem técnica e performativa (29,4% - 5), bem como em manter o silêncio e ordem durante a aula (5,9% - 1) podem estar associados com o número de alunos por turma ou ainda com a heterogeneidade da mesma.

Ainda assim, não é possível ignorar que 47,1% (8) dos inquiridos tenha apontado que o ensino coletivo compromete a qualidade musical, aspeto que vai contra o descrito na fundamentação teórica apresentada na revisão bibliográfica. Este dado leva a ponderar que, de acordo com a perspetiva destes docentes, não é possível fomentar e desenvolver o

máximo potencial de cada aluno no ensino coletivo, mas também a ponderar que este comprometimento musical tenha a ver com a falta de estratégias adequadas, ou ainda a falta de compreensão dos pressupostos teóricos do ensino coletivo.

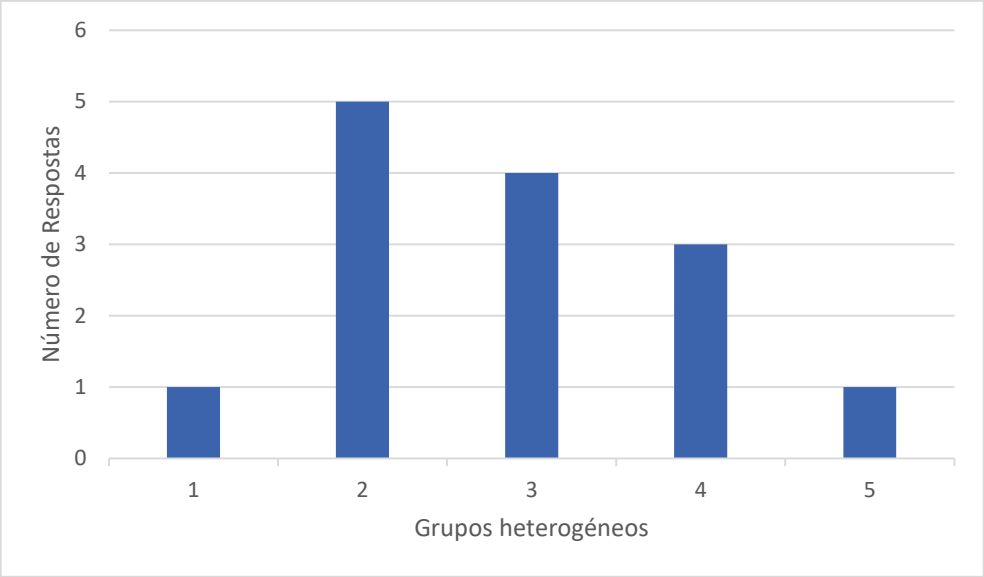
Outro dado interessante remete para percentagem nula de respostas (0%) que consideram a impossibilidade de estabelecer fortes ligações com os alunos. Este resultado permite aferir que esta afirmação não é uma realidade associada ao ensino instrumental coletivo e que a socialização e interação são transversais à relação aluno-professor.

**Gráfico 19 - Questão 7: No âmbito da sua classe instrumental, considera existir grupos de trabalho heterogéneos, ou seja, grupos de alunos com níveis diferenciados que partilham a mesma aula?**




Fonte: Elaborado pela autora

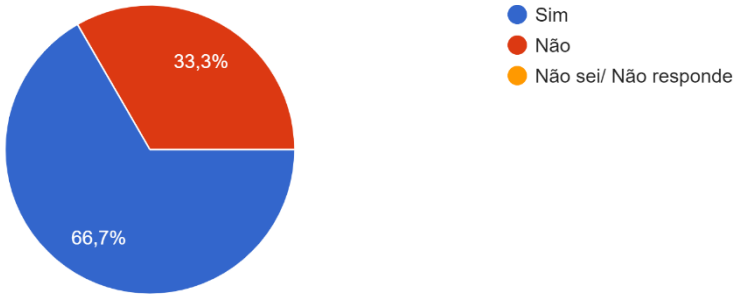
**Gráfico 20 - Questão 8: No contexto da sua classe instrumental, quantos grupos de trabalho considera ser heterogéneos?**




Fonte: Elaborado pela autora

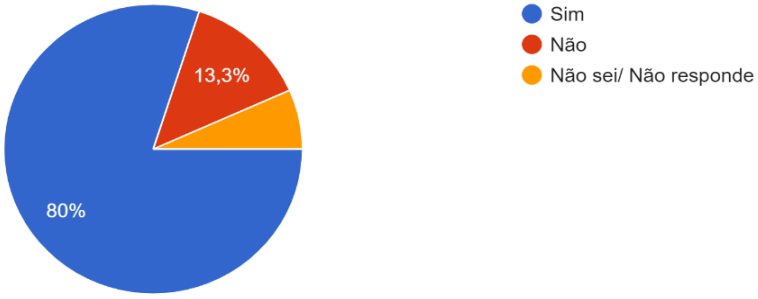
A maioria dos participantes (88,2% - 15), revela trabalhar semanalmente com grupos constituídos por alunos de níveis diferenciados no Conservatório d'Artes de Loures. No seio das diversas classes instrumentais, constata-se que a maioria dos docentes tem mais que um grupo heterogéneo; em razão disso, prevê-se que os inquiridos providenciarão as seguintes respostas com base na sua experiência pedagógica e na comparação entre os grupos.

**Gráfico 21 - Questão 9: Considera que, num grupo instrumental com níveis diferenciados os alunos mais capacitados funcionam como agentes impulsionadores da aprendizagem para os alunos com mais dificuldades?**




Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 22 - Questão 10: Num grupo de trabalho instrumental com níveis diferenciados, é possível potenciar a capacidade de todos?**



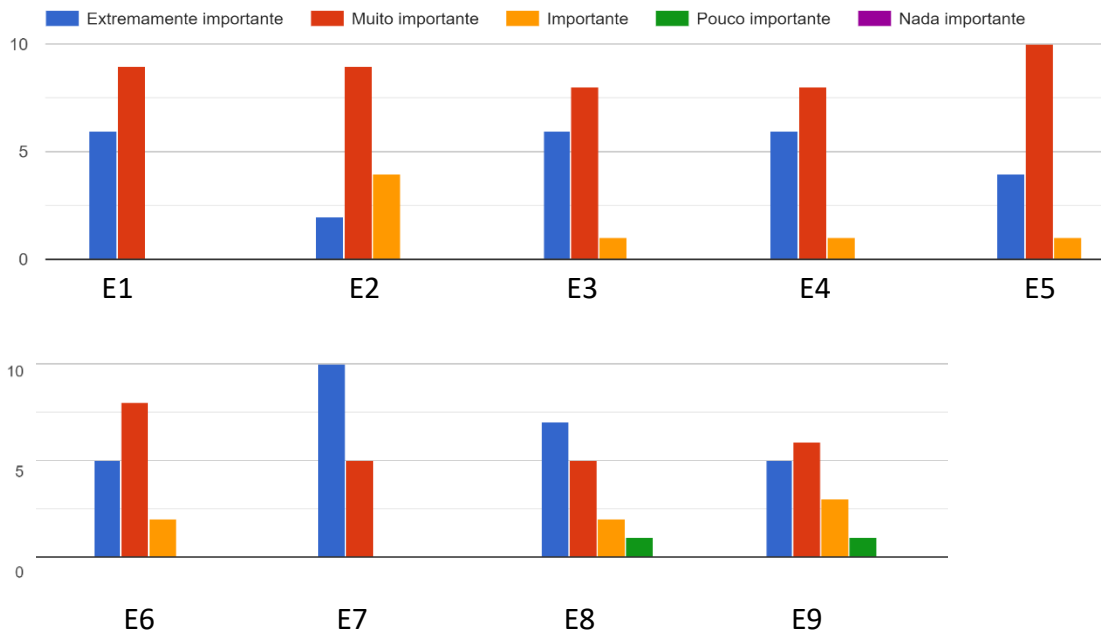

Fonte: Elaborado pela autora

Através das respostas recolhidas verificou-se que, apesar de haver um número significativo de respostas que consideram os alunos mais capacitados como veículos impulsionadores da aprendizagem para os alunos num nível de desenvolvimento inferior (66,7% - 10), há ainda 5 professores (33,3%) que contestam esta afirmação. Esta opinião poderá residir em diversos aspetos: a) por não se verificar qualquer impacto de um aluno no outro; b) determinados alunos podem reagir negativamente à diferença e/ou crítica; ou ainda, c) os

discentes poderão sentir-se diminuídos e desmotivados perante um colega de nível diferenciado.

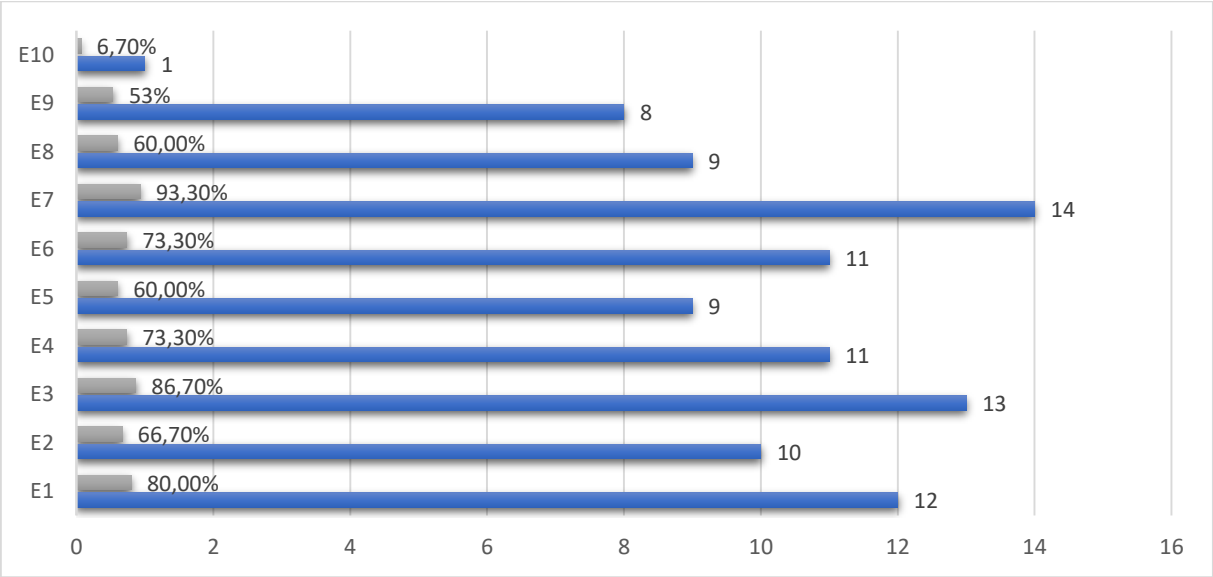
Ainda assim, os docentes (80% - 10) expressam a viabilidade de potenciar a máxima capacidade de todos os alunos no seio de um grupo diferenciado. Este resultado permite credenciar que, apesar da heterogeneidade de um grupo, é possível fomentar o desenvolvimento dos alunos, provavelmente através de estratégias adequadas e deliberadamente programadas.

**Gráfico 23 - Questão 11: Selecione o grau de importância para cada uma das seguintes estratégias no âmbito de grupos de trabalho instrumental com níveis diferenciados.**




Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 24 - Questão 12: Na presença de grupos de trabalho com níveis diferenciados, quais das seguintes estratégias utiliza?**




Fonte: Elaborado pela autora

**Legenda:**

(E1): Ajustar o ritmo das aulas às necessidades dos alunos.

(E2): Fomentar a aprendizagem por observação.

(E3): Ajustar o currículo às capacidades do aluno.

(E4): Abordar o conteúdo de diversas formas, para que todos os alunos possam aprender.

(E5): Atribuir ao aluno alguma responsabilidade pela sua aprendizagem.

(E6): Aplicar uma avaliação formativa e contínua com base no ritmo de aprendizagem de cada aluno.

(E7): Criar um ambiente positivo onde todos se sentem confortáveis.

(E8): Fomentar o trabalho colaborativo entre os membros da turma.

(E9): Utilizar diversos recursos didáticos.

(E10): Outros: "Uma das estratégias que uso mais é denominar o aluno mais velho como aluno assistente que irá ajudar os alunos mais novos"

As questões acima apresentadas relacionam-se e complementam-se no sentido de reconhecer as estratégias (E) mais representativas e implementadas no seio do trabalho com grupos de níveis diferenciados.

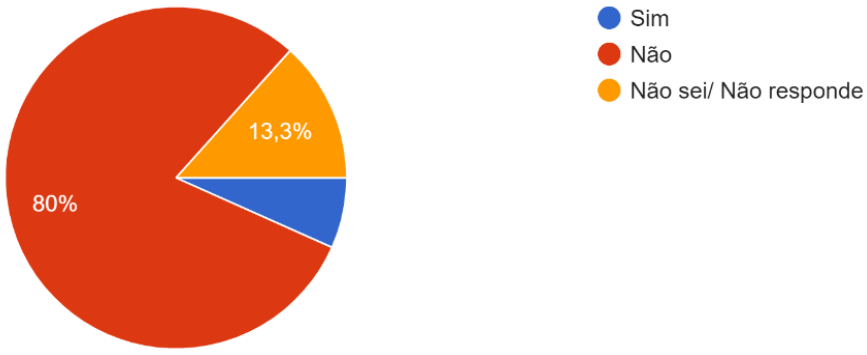
Neste ponto aferiu-se que grande parte das estratégias propostas são consideradas importantes e amplamente utilizadas no âmbito do trabalho desenvolvido em grupos heterogéneos.

Por seu turno, evidenciou-se que numa sala diferenciada, o ambiente otimista e confortável é um aspeto fundamental, sendo também a estratégia mais utilizada pelos professores (93,3% - 14). Este dado confirma que o respeito e a aceitação da diferença serão algumas das premissas para um ambiente favorável à aprendizagem e, possivelmente, o mais urgente na presença de grupos de nível heterogéneo.

Segue-se o ajuste do currículo (86,7% - 13) e do ritmo da aula às necessidades de cada aluno (80% - 12). Ainda assim, as restantes estratégias têm alguma representatividade, nomeadamente a avaliação formativa (73,3% - 11) e a aprendizagem por observação e colaboração (60% - 9).

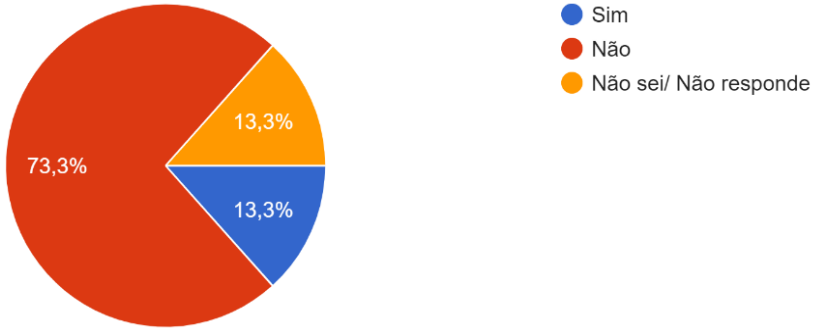
De notar ainda que grande parte das estratégias propostas são, de facto, estratégias de diferenciação pedagógica, como é o caso das estratégias descritas nos pontos E1, E3, E4 e E6. Através deste resultado corrobora-se a importância e a representatividade da implementação destas estratégias na presença de alunos com níveis diferenciados.

**Gráfico 25 - Questão 13: Numa aula coletiva, considera que os alunos com mais dificuldade desmotivam os alunos mais capacitados?**




Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 26 - Questão 14: Numa aluna coletiva, considera que os alunos mais capacitados desmotivam os alunos com mais dificuldades?**



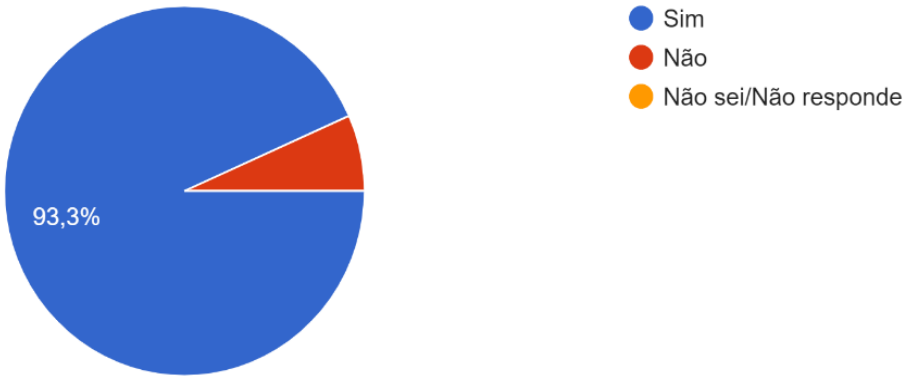

Fonte: Elaborado pela autora

As questões anteriores visam entender o impacto da presença de um colega de nível diferenciado na motivação pessoal de cada um.

Numa primeira dimensão, verifica-se que a presença de alunos com níveis diferentes não prejudica a motivação e o interesse dos restantes alunos.

Mediante a comparação entre as questões 13 e 14 pode evidenciar-se que, segundo os docentes inquiridos, é mais provável que os alunos mais capacitados tenham um impacto negativo na motivação dos colegas com mais dificuldade do que o oposto. Assim sendo, importa relembrar que, no âmbito de um grupo com níveis diferenciados, a gestão construtiva da aula é uma premissa fundamental; ou seja, elementos como a comunicação adequada e positiva, a aceitação da diferença e a correta gestão de conflitos são fundamentais para que todos se sintam confortáveis, motivados e aceites. Em razão disso, e apesar da maioria dos participantes entender que a presença de um colega de nível diferenciado não tem um impacto negativo na motivação dos restantes, compreende-se que a dinâmica construtiva e positiva possa ser difícil de alcançar, visto que requer um profundo conhecimento sobre os indivíduos do grupo e uma sólida gestão da dinâmica da aula.

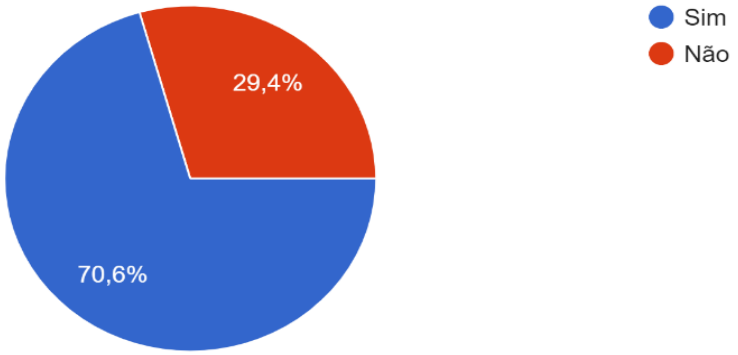
**Gráfico 27 - Questão 15: Na presença de um grupo de trabalho instrumental com níveis diferenciados, considera eficaz fomentar uma aprendizagem colaborativa, em que os alunos mais capacitados ajudam os alunos com mais dificuldades?**




Fonte: Elaborado pela autora

Através do gráfico entende-se que a esmagadora maioria (93,3% - 14) responde de forma positiva. Este fator não só confirma a implementação e importância dada pelos professores à estratégia da aprendizagem colaborativa nas questões 11 e 12, como também afere a sua eficácia no seio de um grupo instrumental com alunos de níveis diferenciados.

**Gráfico 28 - Questão 16: Sabe em que consiste a diferenciação pedagógica?**




Fonte: Elaborado pela autora

**Questão 17: Explique por breves palavras o que entende por diferenciação pedagógica.**

Nesta questão, apura-se que dos 17 participantes, 12 (70,6%) reconhecem o conceito de diferenciação. Apesar de 5 respostas negativas (29,4%), percebe-se, através das questões 11 e 12, que todos os inquiridos utilizam estratégias de diferenciação e atribuem alguma notoriedade às mesmas. Em razão disso, entende-se que todos os docentes inquiridos reconhecem e aplicam regularmente estratégias de diferenciação, todavia, parte deles não está a par com a denominação do conceito.

Na questão aberta posterior, constata-se que, de uma forma geral, todos os docentes caracterizaram a diferenciação pedagógica como uma adaptação do ensino às capacidades e ritmos de aprendizagem de cada aluno, tendo como última finalidade, atingir a máxima potencialidade de cada um:

"São medidas didáticas que respeitam e são ajustadas ao processo de aprendizagem de cada aluno, de modo, a que cada um atinja o seu máximo potencial".

Algumas respostas frisam a importância em reconhecer a heterogeneidade dos alunos:

"Adaptação das metodologias de ensino às características e ritmo de aprendizagem de cada aluno, tendo em conta que todos são diferentes e aprendem a ritmos diferentes".

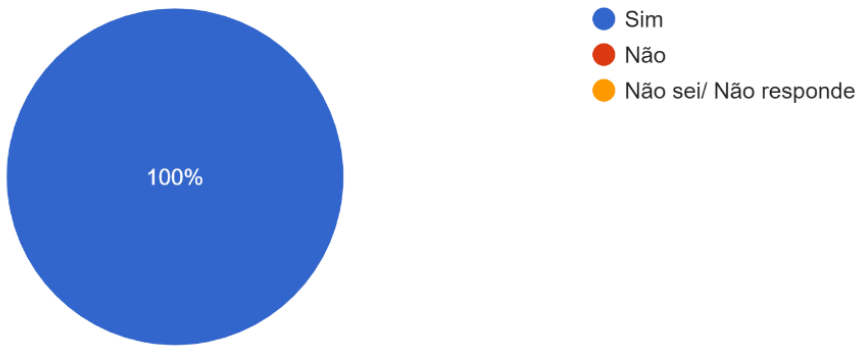
Outras enfatizam a diferença nos conteúdos e desafios:

"Em termos pedagógicos, a diferenciação consiste na abordagem de conteúdos programáticos de maneira que sejam compreendidos e assimilados por todos, adequando as táticas de ensino de acordo com as necessidades de cada aluno, e atribuindo desafios com diferentes graus de dificuldade".

"Adaptar o ensino ao nível do aluno, mesmo que não corresponda ao nível em que se encontra".

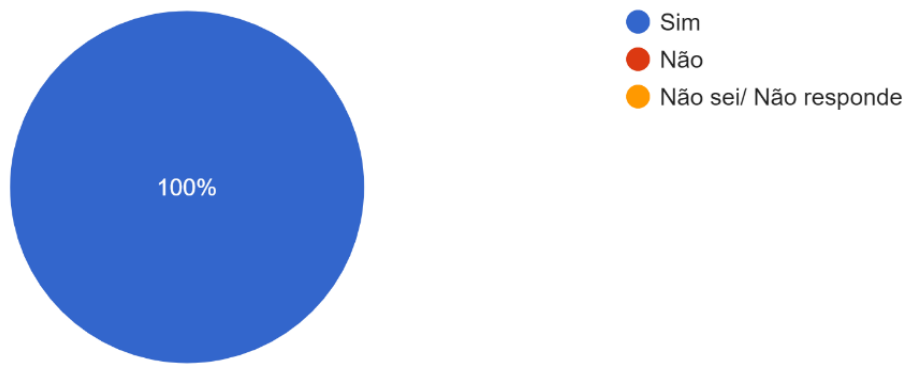
Através das respostas apresentadas, afere-se que existe uma consciencialização para a heterogeneidade dos públicos, ritmos e estilos de aprendizagem e para as estratégias de diferenciação seja de conteúdos, avaliação ou produtos.

**Gráfico 29 - Questão 18: Na presença de um grupo com níveis diferenciados, aplica ou aplicaria uma diferenciação pedagógica?**




Fonte: Elaborado pela autora

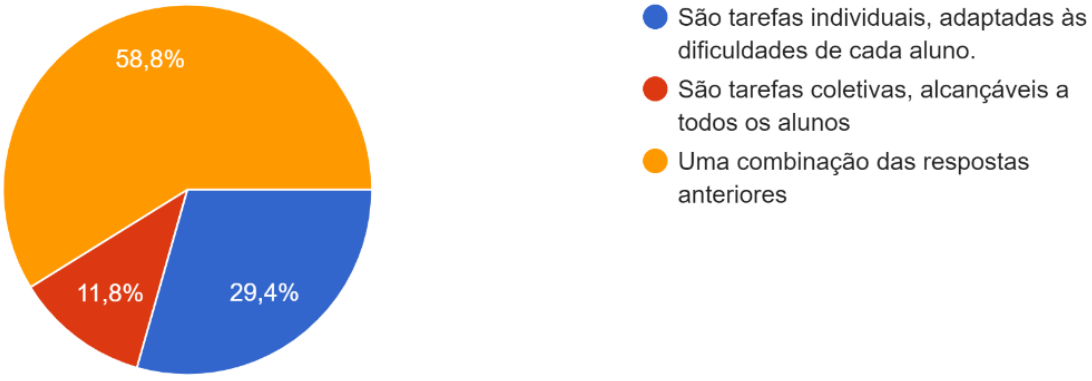
**Gráfico 30 - Questão 19: Considera que aplicar uma diferenciação pedagógica num grupo com níveis diferenciados potencia a capacidade de todos?**




Fonte: Elaborado pela autora

Os professores inquiridos (100% - 12), em consonância com outras respostas dadas ao longo do inquérito por questionário, não só aferem a importância da implementação de uma diferenciação pedagógica na presença de um grupo heterogéneo, como também enfatizam que a referida estratégia permite instigar o desenvolvimento de cada um dos alunos, e confirmam uma eventual aplicação no quotidiano pedagógico dos docentes daquela instituição.

**Gráfico 31 - Questão 20: Como são as tarefas que propõe a um grupo instrumental com alunos de níveis diferenciados?**

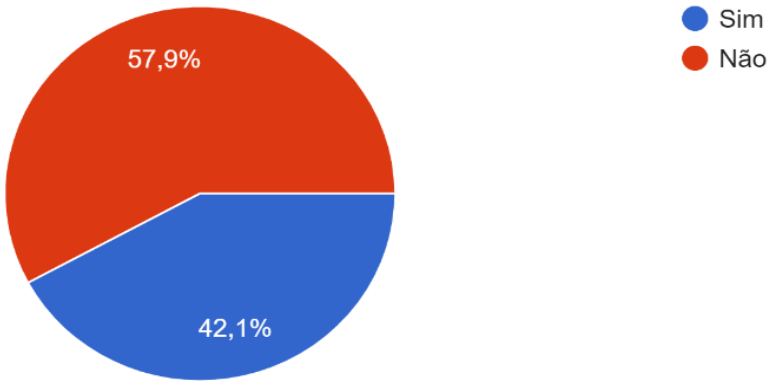



Fonte: Elaborado pela autora

Através dos resultados apresentados, conclui-se que a maioria dos professores (58,9% - 10) propõe tarefas individuais e coletivas no decorrer de uma aula com alunos de níveis diferenciados; todavia esta maioria não apresenta um índice percentual muito elevado, sendo que as tarefas exclusivamente individuais acarretam 5 respostas (29,4%) e as tarefas exclusivamente coletivas contam com 2 respostas (11,8%).

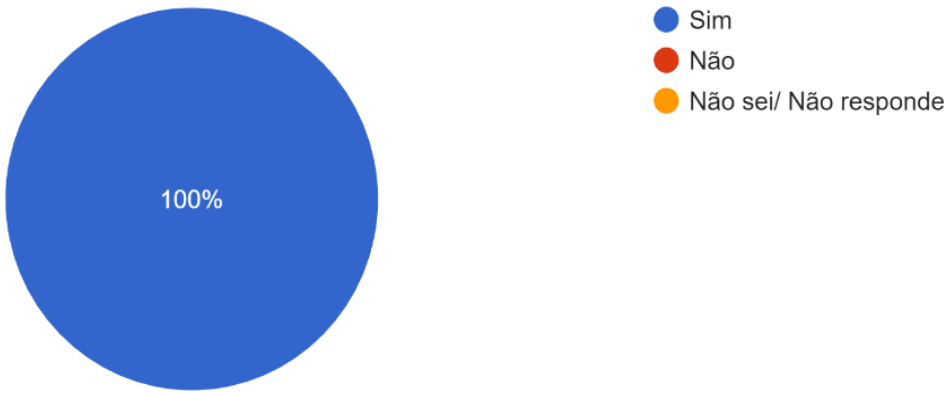
Este dado revela que, embora a modalidade seja de ensino coletivo existem momentos em que é necessária uma abordagem individualizada ou ainda, que não seja de todo possível implementar uma abordagem coletiva, por exemplo, nos casos de turmas com níveis muito diferenciados. Não obstante, os dados recolhidos revelam que poucos professores optam por um ensino onde as tarefas são iguais para todos – estratégia que visa atingir o nível médio da turma ao invés de potencializar as máximas capacidades de cada um. Deste modo, a maioria opta por tarefas que têm em vista o desenvolvimento dos alunos, quer pela implementação de tarefas adaptadas as dificuldades, quer pela combinação entre tarefas coletivas e tarefas individuais.

**Gráfico 32 - Questão 21: Durante a sua carreira docente teve formação específica para o ensino instrumental coletivo?**




Fonte: Elaborado pela autora

**Gráfico 33 - Questão 22: Considera pertinente abordar esta temática no âmbito do Mestrado em Ensino de Música?**




Fonte: Elaborado pela autora

Através da apresentação do primeiro gráfico, entende-se que uma pequena maioria dos docentes praticantes do ensino instrumental coletivo naquela instituição (57,9% - 11) teve formação docente para a modalidade de ensino em causa. Ainda assim, a totalidade dos professores (100% - 19) concorda ser pertinente abordar este tema no âmbito de um Mestrado em Ensino de Música.

Estas respostas comprovam a consciencialização dos docentes para a prática coletiva e demonstram que a maioria dos inquiridos está a par com algumas técnicas, estratégias, dificuldades e benefícios do ensino coletivo, algo que confere alguma legitimidade nas respostas apresentadas ao longo do questionário. Contudo, os dados também revelam que, provavelmente, nem todos os docentes praticantes desta modalidade de ensino naquela instituição têm o conhecimento necessário para desenvolver uma prática sólida e adaptada ao ensino coletivo.

### 13.4. Triangulação e discussão dos resultados

Os dados recolhidos através da observação direta, do questionário ao corpo docente e aos alunos dispostos em grupos diferenciados, permitem analisar a problemática de diversas perspetivas e identificar convergências e divergências, oferecendo uma visão mais realista sobre o objeto em estudo.

Mediante a opinião do corpo docente inquirido, podemos aferir diversos benefícios da aprendizagem coletiva, tais como, a socialização, inclusão, motivação e o desenvolvimento das capacidades musicais. Esta ideia encontra-se de acordo com o observado nas aulas, bem como, com as respostas dos alunos através do questionário, onde se constata o interesse dos mesmos pela aprendizagem coletiva, em grande parte, devido à interação vivida nas aulas (Exemplo, 4.1 e 4.2).

Ainda em relação aos pontos fortes do ensino coletivo, podem-se identificar outros elementos-chave, como a atenção que os alunos prestam à execução do colega, aspeto que fomenta uma aprendizagem por observação e, consequentemente o desenvolvimento musical; os comentários e observações que fazem no decorrer da aula (Exemplos 3.1, 5.2 e 6.1), fator que estimula a aprendizagem colaborativa (Exemplos 6.3 e 3.5); e por último, o aumento da concentração e atenção durante a aula, causado pelo sentido de responsabilidade em tocar bem perante o parceiro (Exemplo 1.2), independentemente do nível em que se encontra.

Como observado, os alunos mostram interesse e sentem-se bem nas aulas em conjunto. Apesar de terem uma boa relação com o professor, sentem a falta do colega quando este não consegue comparecer (Exemplo 1.6) – inclusive, verbalizaram algumas vezes que a aula sem o colega “é meio chato” (exemplo 4.4). Ora, isto naturalmente não quer dizer que as aulas passam pela vertente lúdica e meramente extracurricular, mas que as atividades em conjunto, as interações e as observações fazem parte da normalidade da aula, não constituindo um entrave, mas sim uma qualidade do ensino coletivo. Nota-se que o corpo docente do CAL partilha da mesma opinião ao nomear o desenvolvimento de fatores sociais

e interativos como o principal benefício do ensino coletivo, elemento que presumivelmente, não é atingível na sua plenitude através do ensino individual, dada as suas especificidades.

Durante o ano letivo os alunos foram instigados a observar o colega, a fazer comentários construtivos sobre a sua prestação e a sugerir melhorias na mesma. Este fenómeno causava uma discussão saudável, numerosas demonstrações no instrumento e no quadro, e uma interação muito diferente da que existe entre professor e aluno; como podemos observar mediante o caso apresentado no exemplo 2.1, em que o aluno mais avançado se dirige ao colega, aquando da sua dificuldade em tocar duas notas ligadas e exemplifica dando-lhe algumas dicas e tocando em conjunto com ele.

Os colegas interagem de forma espontânea, direta, sincera e de fácil interpretação. Não obstante, foram necessárias algumas intervenções da parte do docente para que os comentários fossem sempre construtivos e para que todos os alunos se sentissem bem durante a aula (Exemplo 1.3).

Através da comunicação entrepares, verificou-se que os alunos estavam atentos à prestação do colega e aos diversos elementos técnicos, como a pega do arco, posição das mãos, etc., reconhecendo, por exemplo, que nem sempre o colega tinha a posição correta (exemplo 3.2 e 5.2), e sugerindo algumas alterações e soluções (Exemplo 3.1). Por conseguinte, os alunos têm a possibilidade de adquirir outras referências, ao encontrar pontos em comum e pontos divergentes com o parceiro.

Com efeito, é de notar que o corpo docente inquirido não considera a aprendizagem coletiva em grupos heterogéneos como um fator de desmotivação para os alunos. Deste modo, ao combinar os dados observados nas aulas e a opinião dos docentes, entende-se que os alunos de níveis diferenciados podem ter um impacto positivo no desenvolvimento mútuo.

Outro aspeto relevante, prende-se com a aquisição de novos conceitos através de uma aprendizagem colaborativa. Segundo os dados recolhidos pela observação direta,

constatou-se que ambos os alunos aprendiam um com o outro através da observação, da troca de ideias e da execução em conjunto (Exemplos 3.1, 3.4, 3.5, 4.1, 5.2, 6.2, 6.3), elementos que fomentam uma interdependência positiva.

No que concerne aos conteúdos abordados, foram implementadas estratégias de diferenciação que permitiam o acesso de todos os discentes a um novo conceito, mas com variações nos objetivos, processos e produtos. De notar que, sob o olhar dos professores participantes, as estratégia de diferenciação, tais como, o ajuste do currículo, a utilização de diversas abordagens ao mesmo conteúdo e a avaliação formativa, são ferramentas eficazes para a potencialização dos alunos em grupos de nível diferenciado.

Desta forma, no decorrer das aulas lecionadas, os alunos adquiram novos conhecimentos com variações nos objetivos, processos e produtos, possibilitando o envolvimento de todos nas diferentes fases da aula. Por exemplo, ainda que o aluno iniciante não possuísse competências suficientes para executar um determinado elemento no instrumento, adquiria outros conhecimentos, como o reconhecimento auditivo ou o domínio teórico e estrutural, facilitando a aprendizagem destes conteúdos no futuro (exemplo 3.5, 3.6, 3.7, 6.3). Por sua vez, o aluno avançado foi instigado a explicar novos conceitos ao seu colega, oferecendo assim a sua perspetiva em relação à temática, muitas vezes simples e fácil de entender (Exemplo, 3.4), fenómeno que, não só facilitou a aquisição de conhecimento por parte do aluno iniciante como ajudou a solidificar e valorizar o conhecimento do aluno com mais experiência.

Aquando das tarefas propostas aos alunos, destaca-se que, segundo o ponto de vista do corpo docente, estas devem ser divididas entre tarefas individuais, adaptadas às dificuldades de cada aluno, e tarefas coletivas, alcançáveis a todos, atribuindo menos importância às tarefas exclusivamente coletivas. Estes resultados revelam que a dinâmica no seio de um grupo instrumental de nível diferenciado, tem um carácter particular que exige uma alternância entre momentos coletivos e individuais, em vista de atender às necessidades individuais e potenciar a capacidade de todos.

Ainda em relação a esta matéria, salienta-se que, implementar tarefas coletivas e individuais permite conservar a individualidade de cada aluno e atender às suas necessidades pessoais, ao mesmo tempo que desenvolve outras competências, tais como, o ouvido harmónico, concentração, coordenação, sentido de entreajuda, empatia e aceitação da diferença.

Ainda que o ensino coletivo disponha de diversos elementos a seu favor, também apresenta algumas lacunas; não obstante, segundo a opinião dos professores do CAL, esses problemas não passam pela dificuldade em estabelecer fortes ligações com os alunos, confirmando os elementos da socialização e interação como uma das virtudes do ensino coletivo.

Entre as lacunas apresentadas encontram-se a gestão e organização do tempo, a dificuldade em atender às necessidades de todos e a dificuldade em aprimorar aspetos técnicos e performativos, elementos vivenciados no decorrer da investigação através da observação, mas também da opinião do corpo docente. Estes elementos podem ser ainda mais expressivos na presença de grupos de trabalho numerosos onde as diferenças aumentam e as necessidades são mais específicas. Todavia, fica claro que a maioria das lacunas apresentadas estão associadas à prática pedagógica, fator que confirma a importância do papel do professor no sucesso do ensino coletivo. Deste modo, entende-se que estas adversidades não devem ser intituladas como desvantagens, mas sim como desafios. A razão pela qual usamos esta nomenclatura prende-se com a possibilidade de ultrapassar estas adversidades através de um planeamento sólido e diferenciado, que englobe diversas dinâmicas e que preveja possíveis falhas e contratempos, tal como apresentado na revisão bibliográfica. Ora, todos estes elementos podem ser controlados pelos professores praticantes do ensino coletivo. Todavia, apesar da simplicidade da ideia acima apresentada, a dificuldade está em executar a tarefa de forma efetiva, especialmente em grupos instrumentais numerosos.

## 14. Conclusão

A dinâmica numa sala heterogénea é de grande complexidade, uma vez que contempla diferentes personalidades, níveis de concentração, aprendizagem, interesses, necessidades educativas, etc. Esta exige um profundo conhecimento da parte do professor acerca dos membros do grupo, quer a nível das suas competências, quer da sua personalidade e carácter, especialmente nos grupos de grande dimensão, onde a diversidade é ainda mais expressiva.

Tendo isto em conta, na presença de um grupo instrumental com níveis diferenciados, existe especial preocupação em prover os alunos com uma aprendizagem sólida que, não só se adapta às necessidades, nível de aptidões adquiridas e aos interesses individuas, como também tem o objetivo de potencializar competências e atingir o máximo potencial de cada membro do grupo.

Através desta pesquisa conclui-se que os fatores interação e colaboração, aliados à implementação de diversas estratégias de diferenciação pedagógica, são poderosos instrumentos de dinamização que otimizam e reforçam a aprendizagem, assim como o desenvolvimento e envolvimento de todos. Para além disto, a socialização que se faz sentir no ensino coletivo é um elemento de interesse e motivação pessoal para os alunos, já que o contacto com um parceiro e a participação ativa torna a aula mais dinâmica, apelativa, bem como ajuda a desenvolver relações interpessoais e competências de comunicação.

No ensino coletivo e, concretamente numa sala diferenciada, os alunos têm a possibilidade de adquirir o conhecimento de vários prismas; ou seja, ao contrário do ensino individual em que a aprendizagem acontece, maioritariamente, pela prática instrumental e pela transmissão do conhecimento do professor para o aluno (que poderá adquirir as mais diversas formas didáticas, como por exemplo, através da imitação, aprendizagem significativa, etc.), no ensino coletivo em grupos instrumentais heterogéneos, os alunos adquirem o conhecimento não só através do contacto com o professor e com a prática instrumental, mas também através da observação, interação e colaboração entrepares.

Numa aprendizagem por observação, os alunos, não partilhando das mesmas tarefas ou repertório, ao analisar a prestação do colega, comparam-se com ele, identificam e respeitam as diferenças entre ambos, e obtêm outras referências. Simultaneamente, adquirem novos conhecimentos do foro auditivo, teórico ou estrutural. Este fenómeno de observação e de partilha, desenvolve a concentração dos alunos e possibilita o envolvimento de todos no processo de aprendizagem.

Numa segunda dimensão enaltecemos uma abordagem colaborativa em que os alunos expressam as suas ideias e opiniões de forma construtiva em relação ao colega, partilham o seu conhecimento e a sua experiência com o intuito de identificar problemáticas e encontrar as suas devidas soluções, com a última finalidade de ajudar o colega a atingir determinados níveis.

Ao desenvolver uma discussão saudável e interativa na qual os alunos vão ao encontro do colega e auxiliam-no, ao partilhar o seu ponto de vista, tocar em conjunto e fornecer instruções de fácil interpretação, o ensino torna-se mais dinâmico e flexível. Paralelamente, permite ainda aumentar a participação dos alunos e a sua autoconfiança, instigar a reflexão crítica e a autoavaliação, assim como cria um ambiente de partilha, interdependência positiva e de intervenção favorável à aprendizagem, onde todos se sentem responsáveis e valorizados.

Seguindo o raciocínio acima descrito, conseguimos estabelecer um fio condutor com a teoria da ZDP de Lev Vygotsky. Através desta pesquisa, consegue-se comprovar em termos práticos que os alunos mais desenvolvidos, ao assumirem o papel de mediadores da aprendizagem, conseguem, de facto, auxiliar os restantes colegas a assimilar determinadas competências. Este fenómeno de colaboração é também nomeado como uma das estratégias utilizadas pelo corpo docente no âmbito de grupos diferenciados e constitui a principal implicação da teoria da ZDP no ensino coletivo em grupos heterogéneos.

Não obstante, a presente investigação oferece uma contribuição adicional à teoria da ZDP. O papel de mediador não se cinge apenas ao individuo do grupo que adquiriu mais

competências, mas é transversal a todos os alunos do grupo. Cada um dos indivíduos é detentor de conhecimentos e ideias únicas que possibilitam assumir o papel de mediação através da troca de informação e experiências, elementos que fomentam o desenvolvimento, a aprendizagem e o compromisso musical.

Assim, ainda que algum dos elementos do grupo não tenha atingido o mesmo nível de competências que o seu parceiro numa determinada matéria, este é capaz de fornecer observações pertinentes, por vezes óbvias, que causam um grande impacto no colega e ajudam na identificação e correção de certos aspetos. De notar que, provavelmente, os alunos com mais experiência providenciarão dicas mais práticas e realistas do que os colegas; no entanto, a aprendizagem no âmbito do ensino coletivo faz-se em todos os sentidos. A cooperação entrepares permite que todos se sintam responsáveis por partilhar o conhecimento e valorizados pela sua opinião, fenómeno que fomenta um ambiente de intervenção construtiva.

Assim sendo, o ensino coletivo não é uma metodologia de ensino estática e unilateral, mas antes dinâmica, flexível e envolvente, onde a socialização, através da interação, observação e colaboração, assume um lugar de destaque como elemento instigador da aprendizagem, tendo assim um impacto positivo no desenvolvimento de todos os alunos dispostos em grupos instrumentais com níveis diferenciados.

Importa também salientar o papel do professor para uma correta operacionalização das aprendizagens por observação e colaboração, nomeadamente em manter um ambiente agradável e confortável para todos através da gestão e mediação dos comentários e opiniões. Cada individuo detém de uma personalidade ímpar, assim como sentimentos reais e concretos que precisam ser levados em conta em todos os momentos de uma aprendizagem instrumental coletiva. O professor deve conhecer profundamente os seus alunos assim como a relação entre cada um dos membros, prevendo que nem sempre possa ser uma relação de amizade, de modo a mediar os comentários, certificando-se que se trata de observações construtivas, que são bem interpretadas por todos os membros do grupo, prevenindo eventuais conflitos e hostilidades.

Para além disso, o papel do professor na implementação de estratégias de diferenciação, tais como: a adaptação do currículo às capacidades individuais; a inclusão de diversas abordagens ao mesmo conteúdo; a aplicação de uma avaliação formativa com base no ritmo de aprendizagem de cada um; assim como a implementação de tarefas coletivas e individuais, são fatores de extrema relevância para o bom funcionamento da aula e para a operacionalização da aprendizagem. Assim, um planeamento sólido e abrangente, com base no nível de aprendizagem dos alunos e tendo em conta as suas necessidades e interesses, é um elemento-chave para uma aula dinâmica, envolvente, confortável e, consequentemente, para a potencialização de competências.

O professor assume então um papel de destaque no sucesso do ensino coletivo, não só através do planeamento da aula, do profundo conhecimento dos seus alunos, quer a nível das competências quer da sua personalidade, como também como mediador das aprendizagens. Este deve guiar os alunos através do conhecimento e instigá-los a observar, comentar e interagir de forma construtiva, dando voz às suas ideias, mas tendo sempre em vista a aquisição de novas competências.

No que toca à evolução dos alunos, há diversos aspetos a ter em conta. A progressão é um fenómeno pessoal e complexo, moldado por fatores intrínsecos e extrínsecos, de personalidade e circunstância que não se devem a um único motivo. Por esta razão, ainda que todos os alunos tenham evoluído em diversos níveis, transpondo as suas dificuldades e adquirindo novas competências, não se pode concluir que esse desenvolvimento seja fruto único da aprendizagem em grupos diferenciados. Não obstante, o que se pode constatar através dos diversos dados recolhidos é que ambos confirmam a possibilidade de potencializar a capacidade de todos os intervenientes, ao implementar dinâmicas de aprendizagem que criem um ambiente confortável para cada um, ao ativar instrumentos de diferenciação – que vão desde a adaptação do currículo e das tarefas ao ritmo de aprendizagem de cada aluno, à implementação de uma avaliação formativa e de uma aprendizagem colaborativa, onde os alunos partilham o conhecimento, reconhecem pontos

convergentes e divergentes entre eles, e criam uma dinâmica construtiva que culmina com o desenvolvimento de todos.

Em suma, apesar das complexas dificuldades apresentadas pelo ensino coletivo, em especial na presença de um grupo com alunos de níveis diferenciados, onde a diversidade é a única constante, apresentando desafios concretos para o desenvolvimento musical de todos os membros do grupo, os fatores sociais como a interação, colaboração e observação, aliados à implementação de estratégias de diferenciação que se adaptam às necessidades individuais, respeitam as diferenças entre os intervenientes do grupo e visam atingir o máximo potencial de cada um, apresentam-se como um caminho para a potencialização das aprendizagens e para o desenvolvimento de cada aluno. Através da cooperação grupal os alunos apropriam-se de várias fontes de conhecimento, participam ativamente na aula e sentem-se realizados, motivados e envolvidos no processo de aprendizagem, aumentando assim o seu compromisso musical.

Apesar das conclusões expostas anteriormente, de notar que existem vários fatores a ter em conta ao tentar replicar os resultados apresentados. Em primeiro lugar, o número de alunos por turma, que poderá alterar drasticamente a dinâmica da aula e que requer uma preparação prévia extremamente estruturada não só em relação aos conteúdos como também na gestão da aprendizagem colaborativa. Em segundo lugar, a faixa etária dos alunos, que exige uma terminologia específica, uma comunicação particular e uma coordenação robusta das relações interpessoais; elementos determinantes para a produtividade da aula, em especial alunos em fase de pré-adolescência e adolescência onde os comentários podem adquirir uma dimensão competitiva/destrutiva, em consequência das inúmeras alterações vividas durante este período da vida.

É imperativo reconhecer que o ensino instrumental coletivo é uma modalidade de ensino que tem vindo a substituir, gradualmente, o paradigma do ensino individual, pois permite o acesso ao ensino especializado de música a um número muito superior de indivíduos. Com ele chegam desafios concretos e realidades particulares que carecem de atenção e, sobretudo, de mudança na prática pedagógica. Deste modo, os professores devem colocar

o ceticismo de lado e atuar como agentes de mudança e transformação, procurando entender as especificidades e particularidades desta modalidade de ensino, refletir continuamente sobre a sua prática e encontrar soluções inovadoras e dinâmicas que valorizem e operacionalizem os pontos fortes do ensino coletivo.

Para isto, é necessário que se continue a investigar e a debater sobre a temática, sobretudo em Portugal, onde parece existir uma grande resistência e uma sobrevalorização do ensino individual em detrimento do coletivo, assim como investir numa formação que combine as duas modalidades de ensino e que instrua profissionais versáteis, atualizados e capazes de prover cada aluno com um ensino de qualidade.

A aprendizagem coletiva em grupos com alunos de níveis diferenciados é um processo complexo, mas que pode encontrar nas estratégias de diferenciação e nos elementos de socialização, importantes ferramentas para melhorar a prática desta modalidade de ensino, contribuir para a otimização da aprendizagem e, consequentemente, melhorar os resultados da aprendizagem musical de todos os alunos numa sala com níveis diferenciados.

### 14.1. Dificuldades e limitações do estudo

Importa referir que a presente investigação conta com algumas limitações, entre as quais a amostra reduzida. O facto de o Estudo de Caso utilizar uma amostra extrema, contemplando apenas quatro alunos distribuídos em dois grupos com níveis diferenciados e um grupo docente de um determinado estabelecimento de ensino, pode dificultar a replicação dos resultados obtidos.

No que respeita à metodologia da investigação, podem apontar-se como limitações a utilização da observação participante como instrumento de recolha de dados, que poderá aumentar o risco de subjetividade; bem como a dificuldade em realizar uma análise mais aprofundada dos dados recolhidos através do inquérito por questionário dirigido aos alunos, em grande parte, devido ao seu carácter fechado e linguagem informal adotada, em consequência da faixa etária do público.

### 14.2. Recomendações para futuras pesquisas

Em Portugal, o ensino instrumental em grupo encontra-se numa fase embrionária e carece do conhecimento científico necessário para uma correta operacionalização do mesmo.

Em razão disso, espero que este trabalho de investigação desperte o interesse pela temática do ensino coletivo e que incentive docentes e instituições a procurarem regulamentar e operacionalizar o ensino coletivo instrumental.

Salienta-se a pertinência em realizar estudos de cariz semelhante ao apresentado neste trabalho de investigação, que contemplem uma amostra de maiores dimensões, em grupos mais diversificados, tanto no violino, como em outros instrumentos de cordas e de sopro.

Por último, espero que o estudo levado a cabo possa ser útil para investigações futuras que permitam alargar os conhecimentos sobre a temática e, consequentemente, melhorar a aprendizagem musical de todos os alunos dispostos em grupos com níveis diferenciados.

## 15. Bibliografia


Abreu, A. F. (2013). *Ensino coletivo de violino: a escolha do repertório como fator motivacional na aprendizagem do instrumento.* Relatório de Estágio. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Albuquerque, C. (2010). Processo ensino-aprendizagem: caracteristicas do professor eficaz. *Millenium*, 39: pp.55-71.

Almeida, J., & Grubisich, T. (2011). O ensino e a aprendizagem na sala de aula numa pespectiva dialética. *Revista Lusófona de Educação*, v.17, 65-74.

Ausubel, D. (2000). *The acquisition and Retention of Knowledge: A cogntivie View.* Dordrecht: Spring Science Businedd Media Dordrecht.

Barrenechea, L. S. (2003). A didática do ensino de instrumentos musiciais: um estudo de seus aspectos tradicionais. *XII Encontro Anual da ABEM. I Colóquio do NEM.* (pp. 508-512). Florianópolis : UDESC/ CEART / Departamento de Música .

Bell , J. (1993). *Como realizar um projecto de investigação.* Lisboa : Gradiva.

Benavente, A. (2001). Portugal, 1995/2001: Reflexões sobre Democratização e Qualidade na Educação Básica. *Revista Ibero-Americana*, (27), pp. 99-123.

Bertrand, Y. (2011). *Teorias Contempotâneas da Educação.* Lisboa: Instituto Piaget.

Bogdan, R. C., & Biklen , S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora.

Bruner, J. (1961). The act of Discovery. *Harvard ED. Rev.*, V.31, 21-32.

Cabral, I. (2016). Ensinar, avaliar e melhorar as aprendizagens. Da pedagogia da uniformização à pedagogia da diferenciação. *Professores e escolas - Conhecimento, formação e ação* (pp. 112-123). Porto: Universidade Católica Editora.

Cachapuz, A, Praia , J., & Jorge, M. (2002). *Ciência, Educação em Ciência e Ensino de Ciências.* Lisboa: Ministério da Educação.

Cadima, A. (2008). Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. *Atas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos 2006* (pp. 109-120). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Censos. (2011). *Censos - Resultados Definitivos-Portugal.* Obtido de Instituto Nacional de Estatística: https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacao_

det&contexto=pu&PUBLICACOESpub_boui=73212469&PUBLICACOESmodo=2&selTab=tab1&pcensos=61969554

Coelho, A. M. (2010). *Diferenciação Pedagógica na Escola Actual. Da teoria à prática. Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem.* Dissertação de Mestrado. Universidade Portucalense, Porto.

Coutinho, C. P. (2020). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas* . Coimbra: Almedina.

Cruvinel, F. M. (2004). Projeto de Extensão "Oficinas de Cordas da EMAC/UTF": O ensino coletivo como meio eficiente de democratização da prática instrumental. *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais* (pp. 68-71). Goiâna: Escola de Música e Artes Cênias/UFG/Campus II.

Cruvinel, F. M., & Leão, E. (2003). O ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas: uma experiência transformadora. *XII Encontro Anual da ABEM. I Colóquio do NEM.* (pp. 326-333). Florianópolis: UDESC/ CEART / Departamento de Música.

Darsie, M. (1999). Perspectivas Epistemológicas e suas implicações no processo Ensino e de Aprendizagem. *UNIciências*, v.3, 8-21.

Decreto-Lei nº310/83 de 1 de Julho. (1983). *Ministério das Finanças e do Plano da Educação e da Reforma Administrativa* . Obtido de Diário da República Eletrónico Série I nº149: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/310/1983/07/01/p/dre/pt/html

*Decreto-Lei nº344/90 de 2 de novembro do Ministério da Educação.* (1990). Obtido de Diário da República Electrónico Série I nº253: https://data.dre.pt/eli/dec-lei/344/1990/11/02/p/dre/pt/html

*Decreto-Lei nº75/2008 de 22 de abril do Ministério da Educação.* (2008). Obtido de Diário da República Eletrónico Série I : https://data.dre.pt/eli/dec-lei/75/2008/04/22/p/dre/pt/html

*Despacho nº8326/2018 de 27 de Agosto do Ministério da Educação - Gabinete do Secretário de Estado e Educação* . (2018). Obtido de Diário da República Eletrónico Série II nº164: https://dre.pt/application/conteudo/116170309

Documento Orientador da Avaliação dos Alunos, Conservatório d'Artes de Loures. (2020/2021). Catujal.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação* , v. 14 (2), pp.273-291.

Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups.* New York: Oxford University Press.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.

Freitas, M. (2000). As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate. *Psicologia da Educação* , 10/12, p.9-28.

Galindo, J. M. (2000). *Instrumentos de Arco e Ensino Coletivo: A construção de um método.* Dissertação de Mestrado. Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.

Gomes, C. A. (2019). Ensino coletivo de instrumentos musicais: a desconstrução de um conceito. *5º Nas Nuveus. Congresso de Música - ANAIS*, 1-14.

Gómez, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigacíon en la Escuela*, nº26.

Ivic, I. (2010). *Lev Semionovich Vygotsky.* Massangana: Coleção Educadores MEC.

Johnson, D., & Johnson, R. (2009). An Educational Psychology Sucess Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38 (5) 365-379 .

Lefrançois, G. (2000). *Theories of Human Learning. What the old man said.* United States of America: Wadsworth Thomson Learning.

Leite, E., & Orvalho, L. (1995). *O professor eficaz- Criar o Futuro.* Santa Maria da Feira: Departamento do Ensino Secundário - Ministério da Educação.

Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da Escola. Teoria e Prática.* Editora Alternativa.

Libâneo, J. C. (2005). As teorias Pedagógicas Modernas revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*, pp. 15-58.

Machado, A. C. (2016). O ensino coletivo de instrumentos musicais nos Conservatórios Mineiros. *Ouvivor - Uberlândia*, v.12 (2) pp.310-323.

Machado, J. (2016). Os professores e a gestão da mudança educativa. Implicações de uma proposta de supervisão entre pares. *Professores e Escola- Conhecimento, formação e ação* (pp. 97-111). Porto: Universidade Católica Editora.

Mackay, N. (1965). *The first year violin tutor, Suitable for class teaching or individual.* London: Stainer and Bell .

Mendonça, A. (2011). Evolução da Política Educativa em Portugal. pp. 1-37.

Menezes, L., Cardoso, A., Rego, B., Balula, J., Figueiredo, M., & Felizardo, S. (2017). *Olhares sobre a Educaçao em torno da formação de professores.* Viseu: Escola Superior de Viseu.

Mikus, A. F. (2012). *Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada.* Tese de Mestrado, Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia, Escola das Artes. Porto.

Mikus, J. (2013). *O contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado de música.* Dissertação de Mestrado. Universidade Católica Portuguesa. Escola das Artes. Porto.

Montandon, M. I. (1992). *Aula de piano e Ensino de Música - Análise da Proposta de Reavakiação da Aula de Piano e sua Relação com as Concepções Pedagógicas de Pace. Verhaalen e Gonçalves.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Porto Alegre.

Montandon, M. I. (2004). Ensino coletivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais* (pp. 44-48). Gioâna: Escola de Música e Artes Cênicas/ UFG/Campus II.

Moreira, M. (1999). *Teorias da Aprendizagem.* São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária LIDA.

Neves, R. A., & Damiani, M. F. (2006). Vygotsky e as teorias da aprendizagem. *UNIrevista*, v. 1 (2), pp. 1-10.

Novikoff, C., Castro, A., Barreto, D., Queiroz, D., Marcelo, C., Figueira, M., . . . Oliveira, V. (2017). Thinking the pedagogical practice in the face of contemporary learning about learning. *Revista Valore. Volta. Redonda*, v.2 (1), 70-90.

O'Donnell, A. M., & King, A. (2009). *Cognitive Perspectives on Peer Learning* . New York : Routledge .

Oliveira, E. (1998). *O ensino coletivo dos instrumentos de cordas: reflexão e prática.* São Paulo: Universidade de São Paulo.

Ortins, F., Cruvinel, F. M., & Leão, E. (2004). O papel do professor no ensino coletivo de cordas: facilitador do processo ensino aprendizagem e das relações interpessoais. *I Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais* (pp. 60-67). Goiâna: Escola de Música e Artes Cênicas/UFG/Campus II.

Orvalho, L., & Alonso, L. (2011). A estrutura modular nos cursos profissionais das Escolas Secundárias Públicas: do modelo curricular às práticas. Uma investigação colaborativa. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, v.10, pp.77-118.

Paoliello , G. (2006). Villa-Lobos e o canto coletivo na Era Vargas (1930-1945). *Artefilosofia, Ouro Preto*, n.1, p. 151-159.

Pereira, D. C. (2007). *Nova Educação na Nova Ciência para a Nova Sociedade. Fundamentos de uma Pedagogia Científica Contemporânea. Volume 1.* Porto: Editora da Universidade do Porto.

Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das intenções à acção.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. *In Pátio. Revista Pedagógica*, (17), pp.8-12.

Pintão, R. P. (2013). *O ensino de piano em grupo para uma nova Literacia Musical-Impactos de um projeto de investigação-ação numa escola pública.* Tese de Doutormanto. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Pintassilgo, J. (2009). A República e a educação: do ideal às realizações. *Congresso Republicano de Setúbal. O Repulicicanismo entre a Revolução e a Ordem*, 25-37.

Pintassilgo, J., & Mogarro, M. J. (2003). A ideia de escola para todos no pensamento pedagógico Português. *A Modernização pedagógica e a escola para todos na Europa do Sul no século XX*, pp. 51-71.

*Portaria nº223-A/2018 de 3 de agosto do Ministério da Educação.* (2018). Obtido de Diário da República Eletrónico nº149 1º Suplemento, Série I: https://data.dre.pt/eli/port/223-a/2018/08/03/p/dre/pt/html

*Portaria nº691/2009 de 25 de Junho do Ministério da Educação.* (2009). Obtido de Diário da Républica Eletrónico Série I nº121: https://data.dre.pt/eli/port/691/2009/06/25/p/dre/pt/html

Projeto Educativo do Conservatório d'Artes de Loures . (2020/2021). Catujal.

Recomendações do Conselho de 22 de maio. Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. (2018). *Jornal Oficial da União Europeia*.

*Revisão da Estrutura Curricular de 26 de Março do Ministério da Educação.* (2012). Obtido de https://cnapef.files.wordpress.com/2012/03/versc3a3o-final-mec_revisc3a3o-estrutura-curricular.pdf 10/02/2020

Ribeiro, A. J., & Vieira, M. G. (2010). O Ensino da Música em Regime Articulado: Projecto de Investigação-Acção no Conservatório do Vale de Sousa. *XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Políticas públicas em educação musical: dimensões culturais, educacionais e formativas*, (pp. 1424-1434). Goiânia .

Rodrigues, T. C. (2012). O ensino coletivo: uma alternativa de ensino aplicada aos instrumentos de cordas friccionadas. *II Simpósio Brasileiro de Pós-Graduados em Música. XII O contexto brasileiro e a pesqusa em música* (pp. 613-622). Anais: Luis Costa-Lima Neto.

Roldão, M. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, v.12 (34), 94-181.

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp.127-142.

Santos, A. R. (2014). *O ensino em grupo de instrumentos musicais. Um estudo de caso múltiplo em Portuga e no Brasil.* Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Braga .

Santos, J. (2006). Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista. *Revista Científica Sigma- Instituto Superior do Amapá*, v.2 (2), 97-111.

Scheerens, J. (2004). *Melhorar a Eficácia das Escolas.* Porto: Edições ASA.

Sebastião, J., & Correia, S. V. (2007). A democratização do ensino em Portugal. pp. 1-39.

Skinner, B. F. (1969). *Contingencies of Reinforment. A theoretical Analysis.* United States of America: B.F. Skinner Foundation.

Stake, R. E. (1995). *The Art of case study research.* United States of America: Sage Publications, Inc.

Swanwick, K. (1994). *Ensino Instrumental Enquanto Ensino de Música.* Cadernos de Estudo - Educação Musical nº4/5 pp.7-14.

Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2011). Mixed Methods Research. Em N. K. Denzin , & Y. S. Lincoln , *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (pp. 285 - 301). London : SAGE Publications, Inc.

Thompson, K. (1983). *An analysis of group instrumental teaching: principles, procedures and curriculum implications.* Phd Thesis, University of London Institute of Education.

Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades.* Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Understanding Differentiated Instruction: Building a Foundation for Leadership.* Association for Supervision and Curriculum Development.

Tourinho, A. S. (2003). A formação de professores para o ensino de instrumentos. *XII Encontro Anual da ABEM. I Colóquio do NEM. Políticas Públicas e Ações Sociais em Educação Musical* (pp. 51-57). Florianópolis: UDESC - CEART/ Departamento de Música.

Tourinho, C. (2007). Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais: crenças, mitos, princípios e um pouco de história. *XVI Encontro Nacional da ABEM - Congresso Regional do ISME* , (pp. 1-8). América Latina.

Trindade, A. S. (2010). *A iniciação em violino e a introdução do método Suzuki em Portugal.* Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte, Aveiro.

UNESCO. (1998). Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos de 1990*, Jomtien.

UNESCO. (2008). *Conclusões e Recomendações da 48ª Sessão da Conferência Internacional de Educação.* Genebra.

Vale, S. M. (s.d.). *O professor como inovador. Uma visão construtivista da aprendizagem: como construir uma escola aprendente.* Porto: Comunicação a apresentar numa Oficina de Inovação e Desenvolvimento Profissional. Universidade Católica Portuguesa.

Vasconcelos, C., Praia, J., & Almeida, L,S. (2003). Teorias de aprendizagem e ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.7 (1), 11-19.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society.* Cambridge, Massachussets: Harvard University Press.

Willems, L. (2006). *Mini Violin - Violin Method for Children Ages 5 and 6.* The Hague: A Thimble Book.

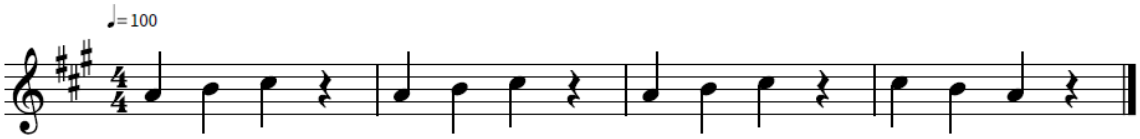
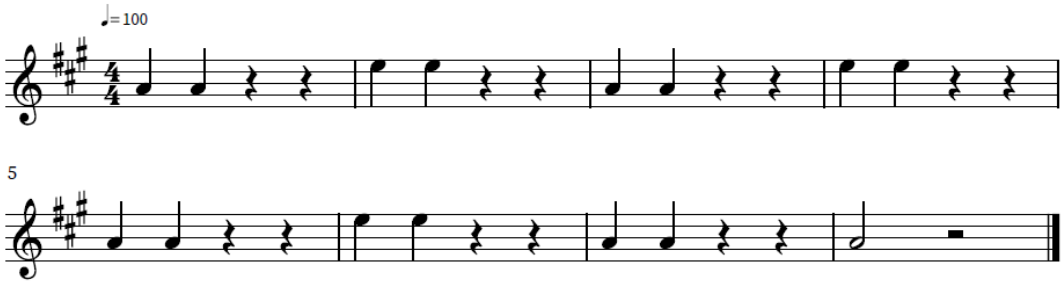
Yin, R. (1994). *Estudo de caso - Planejamento e Métodos .* Rio de Janeiro: Sage.

Ying, L. M. (2007). *O Ensino Coletivo Direcionado no Violino.* Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

Ying, L. M. (2012). *Diretrizes para o Ensino Coletivo de Violino.* Tese de Doutoramento. Universidade de São Paulo.

# Anexos

**Anexo 1 - Melodias didáticas elaboradas pela autora**

Sobe e Desce

O Elevador

**Anexo 2 - Grelha de Observação Direta (Grupo 1)**

| **Grelha de Observação Direta – 3º Trimestre** | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Grupo heterogéneo 1** | | | | | | | | | | |
| 1) Nunca | 2) Raramente | 3) Às vezes | | | 4) Muitas vezes | | 5) Sempre | | | |
| **Parâmetros de Avaliação** | | **"Gaspar"** | | | | | **"Fernando"** | | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1) Tem um comportamento exemplar durante as aulas | | | | | | x | | | x | | |
| 2) Tem uma relação saudável e afetuosa com o colega | | | | | X | | | | | x | |
| 3) Sente-se inibido ao tocar perante o colega | | | x | | | | | x | | | |
| 4) Sente-se motivado pelo colega | | | | | X | | | | X | | |
| 5) Está atento às tarefas atribuídas ao colega | | | | | | x | | | x | | |
| 6) Demonstra interesse em ajudar o colega sempre que este apresenta dificuldades | | | | | x | | | | | x | |
| 7) É proativo na explanação de técnicas/teorias já dominadas ao colega iniciante/ Mostra interesse em aprender técnicas/teorias que são lecionadas ao colega mais avançado | | | | | | x | | | | x | |
| 8) Mostra motivação extra sempre que é implementada uma atividade em conjunto | | | | | X | | | | X | | |
| 9) Faz críticas construtivas ao desempenho do colega | | | | | x | | | | | | x |
| 10) Reconhece conceitos abordados anteriormente/ Reconhece e põe em prática conceitos abordados pelo colega mais avançado | | | | | X | | | | x | | |
| 11) Identifica erros em comum com o colega | | | | | x | | | x | | | |

**Anexo 3 - Grelha de Observação Direta (Grupo 2)**

| **Grelha de Observação Direta – 3º Trimestre** | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Grupo heterogéneo 2** | | | | | | | | | | |
| 1) Nunca | 2) Raramente | 3) Às vezes | | 4) Muitas vezes | | 5) Sempre | | | | |
| **Parâmetros de Avaliação** | | **"Hugo"** | | | | | **"Gil"** | | | |
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1) Tem um comportamento exemplar durante as aulas | | | | | x | | | | | X | |
| 2) Tem uma relação saudável e afetuosa com o colega | | | | | | x | | | | X | |
| 3) Sente-se inibido ao tocar perante o colega | | | x | | | | X | | | | |
| 4) Sente-se motivado pelo colega | | | | | X | | | | | x | |
| 5) Está atento às tarefas atribuídas ao colega | | | | | | x | | | X | | |
| 6) Demonstra interesse em ajudar o colega sempre que este apresenta dificuldades | | | | | X | | | | | | x |
| 7) É proativo na explanação de técnicas/teorias já dominadas ao colega iniciante/ Mostra interesse em aprender técnicas/teorias que são lecionadas ao colega mais avançado | | | | | x | | | | | X | |
| 8) Mostra motivação extra sempre que é implementada uma atividade em conjunto | | | | | | x | | | | x | |
| 9) Faz críticas construtivas ao desempenho do colega | | | | | x | | | | | | x |
| 10) Reconhece conceitos abordados anteriormente/ Reconhece e põe em prática conceitos abordados pelo colega mais avançado | | | | | | x | | | x | | |
| 11) Identifica erros em comum com o colega | | | | x | | | | | x | | |

**Anexo 4 - Exemplo Diário de Bordo (Grupo 1)**

18/11/2021

Grupo 1

No início da aula cada um dos alunos tocou uma escala. Após cada prestação pedi ao colega que comentasse a prestação. Posto isto, F comenta que o arco de G nem sempre está paralelo com o cavalete. Na execução seguinte G esteve muito mais atento à direção do arco.
Depois, foi a vez de F tocar a escala de lá menor. Antes de tocar, pedi ao G que estivesse muito atento a esta escala pois iria ser confrontado com algumas questões. O F tocou, e perguntei ao G se esta escala era semelhante à escala que ele normalmente toca (escala maior). Ele identificou que as notas eram diferentes e conseguiu distinguir a terceira menor. Identificamos as notas alteradas e escrevemos em conjunto no quadro. Apenas o F tocou no instrumento, mas G obteve o conhecimento auditivo e teórico.
No final da aula aprendemos uma peça em conjunto (William Tell Overture), conferindo algum entusiasmo nos alunos. G esforçou-se ao máximo por tocar assertivamente.

12/4/2021

Grupo 1

G toca os Patinhos enquanto eu toco o acompanhamento. Então F dirige-se a mim questionando se pode ser ele a tocar o acompanhamento com o colega. No final da aula reservei alguns minutos para lhe ensinar o acompanhamento. Ambos ficaram muito entusiasmados.

Nesta aula foi introduzido o conceito de ligaduras ao G. O F esteve um pouco distraído durante a aula, no entanto, foi capaz de demonstrar e explicar o conceito de forma simplificada. Complementei a sua explicação com mais alguns detalhes técnicos e depois pedimos para o instrumento. O G teve alguma dificuldade em executar o exercício proposto, então F dirigiu-se a ele apoiando o movimento do braço direito e demonstrando "Faz mais assim". Após algumas tentativas, G conseguiu executar adequadamente.

No decorrer da aula, G tocou uma das peças mais completas do seu repertório assertivamente, demonstrando um bom domínio do arco e da mão esquerda. Depois muito congratulei-o e demonstrei a minha satisfação. Disse-lhe então que estava preparado para começar a aprender uma nova peça. A despeito disso, F comentou num tom de preocupação "Ele vai passar-me à frente".

12/4/2021

(continuação)

Após esta afirmação, senti a necessidade de intervir junto dos alunos e confrontá-los com vários aspetos do seu desenvolvimento. Fiz saber que todos evoluíram e colmataram muitos dos problemas apontados.

No final da aula, entregue uma nova ficha ao F, a despeito disso, G comentou "Já viste? Também estás a avançar". De notar que G comentou de forma afetuosa e não destrutiva. F mostrou-se satisfeito e mais tranquilo.

**Anexo 5 - Exemplo Diário de Bordo (Grupo 2)**

23/11/2020

Grupo 2

Cada um dos alunos comentou, ao longo da aula, a atuação do colega.

O G focou-se nos aspetos sonoros, afirmando que o colega podia tocar mais forte ao utilizar mais arco. Observação bastante realista.
Numa segunda tentativa, o H esforçou-se por tocar forte e usar mais arco.

Já o H, ao comentar a prestação do aluno G, focou-se na ligação do arco, verificando que nem sempre o G tinha uma posição correta graças ao mindinho esticado. Este aspeto é sempre muito abordado na ligação do H durante as aulas, por isso, revela que H está atento e identifica problemas em comum com o colega.
Posto isto, H dirige-se a G, demonstra a posição correta e corrige o mindinho do colega exclamando "Assim está melhor!". Isto originou uma onda de demonstrações e observação.

Nesta aula foi abordada, pela primeira vez, a escala de Sol Maior ao H. Assim, pedi ao G que demonstrasse a escala e explicasse como tocar a mesma. Ele tocou e explicou sucintamente.
Após algumas observações da minha parte em relação a este novo conteúdo, tocamos em conjunto e em cânon.
Por fim, pedi aos alunos que escrevessem a escala no quadro.

23/11/2020

(continuação)

O G tem algumas dificuldades na leitura, por isso, a ajuda do H foi preciosa.
Sempre que G escrevia uma nota errada, H exclamava "Essa nota não é aí!". Então, conversavam, debatiam até escrever a totalidade da escala
No final, houve tempo para uma pequena sessão de teoria e leitura do modo a consolidar este conhecimento

4/1/2021

Grupo 2

No início da aula, H diz ao colega "Ouve, já sei tocar o Balão do João" e tocou do início ao fim. O G deu-lhe os parabéns e tocou com ele em seguida.

Nesta aula fiz um arranjo da peça Etude, lecionada a G, para que o colega o pudesse acompanhar. H ficou radiante por tocar com o colega. Numa primeira abordagem, teve algumas dificuldades devido à rapidez da peça, mas não desistiu. Após algumas tentativas a sua postação foi melhorando.

Esta atividade melhorou substâncialmente a afinação de G graças à presença da harmonia.

Os alunos ficaram muito entusiasmados e pediram para repetir.

11/1/2021

O H não compareceu na aula. A despeito disso, G comenta "É meio chato ter aula sozinho".

## Anexo 6 - Pedido de autorização para recolha de dados

Mestrado em Ensino de Música

### Pedido de Autorização

Exmo(a). Sr(a). Encarregado(a) de Educação,

**Assunto:** Pedido de autorização para recolha de dados no âmbito do projeto de investigação "IMPACTO DA APRENDIZAGEM DE VIOLINO EM CONJUNTO NUMA CLASSE DIFERENCIADA"

Eu, Ana Paula Dutra Sousa, professora de Violino do Conservatório d'Artes de Loures, estou a realizar um projeto de investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa, sob orientação do Professor Doutor Tiago Neto. O estudo tem como tema o impacto da aprendizagem de violino em conjunto numa classe diversificada e tem o objetivo de analisar e compreender as especificidades deste método de ensino, potenciando, deste modo, a aprendizagem dos alunos intervenientes.
Nesse sentido, vimos solicitar a V. Exa. autorização para a realização de dois questionários ao seu educando, bem como para a recolha de dados das aulas de violino.
Será salvaguardada a confidencialidade nesta recolha de dados e a identidade do seu educando será mantida em anonimato.

É de salientar que o contributo do seu educando é de extrema relevância para o presente estudo e espera-se possa contribuir para futuras melhorias neste tipo de ensino.

Eu,_____
Encarregado de Educação do aluno(a)_____,
**autorizo**/**não autorizo** que o meu educando preencha os questionários propostos, bem como a recolha de dados nas aulas de violino.

_____

(assinatura do Encarregado de Educação)

Loures, _____de _____de 2020

**Anexo 7 - Inquérito por Questionário dirigido aos alunos**

# O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO VIOLINO EM GRUPOS COM ALUNOS DE NÍVEIS DIFERENCIADOS- O IMPACTO DO ENSINO COLETIVO

O presente questionário tem como objetivo a recolha de informação para a realização do projeto de investigação acerca da aprendizagem de violino numa classe diversificada.
Destina-se aos alunos que frequentam as aulas de violino em conjunto, sendo que as perguntas estão diretamente relacionadas com o assunto.
Desta forma, pedimos que leias atentamente as seguintes questões e seleciones a resposta que mais se adequa à tua situação. Se tiveres alguma dúvida, pede ajuda aos teus pais ou à tua professora.
Relembramos que os dados recolhidos no presente inquérito são confidenciais, pelo que, a tua identidade será mantida em anonimato.
Agradecemos a tua colaboração e esperamos, desta forma, poder contribuir para melhorias nas aulas de violino em conjunto.

Género: *

- ◯ Masculino
- ◯ Feminino

Idade *

Texto de resposta curta

Toco violino há quanto tempo? *

- ◯ Menos de 1 ano
- ◯ Mais de 1 ano
- ◯ Mais de 3 anos

Gosto de ter aulas de instrumento em conjunto? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

O que é que mais gosto nas aulas de violino? *

- ◯ Tocar em conjunto
- ◯ Tocar para o colega
- ◯ Ouvir o colega
- ◯ Trocar ideias com o colega
- ◯ Estar com o colega

Na minha opinião, as aulas de instrumento em conjunto são: *

- ◯ Nada divertidas
- ◯ Pouco divertidas
- ◯ Divertidas
- ◯ Muito divertidas

Na minha opinião, as aulas de instrumento em conjunto são: *

- ◯ Nada aborrecidas
- ◯ Pouco aborrecidas
- ◯ Aborrecidas
- ◯ Muito aborrecidas

Nas aulas de instrumento, com que frequência o meu colega ajuda-me a aprender? *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Nas aulas de instrumento, com que frequência ajudo o meu colega a aprender? *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Com que frequência estou atento às tarefas do meu colega durante as aulas? *

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre

Nas aulas de instrumento, tento tocar bem para o meu colega? *

- Sim
- Não

Acho que ouvir o meu colega é: *

- ◯ Nada bom para a minha aprendizagem
- ◯ Bom para a minha aprendizagem
- ◯ Muito bom para a minha aprendizagem
- ◯ Excelente para a minha aprendizagem

Acho que tocar para o meu colega é: *

- ◯ Nada bom para a minha aprendizagem
- ◯ Bom para a minha aprendizagem
- ◯ Muito bom para a minha aprendizagem
- ◯ Excelente para a minha aprendizagem

Sinto a responsabilidade de tocar bem perante o meu colega? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

**Anexo 8 - Inquérito por Questionário dirigido ao corpo docente**

# O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO VIOLINO EM GRUPOS COM ALUNOS DE NÍVEIS DIFERENCIADOS- O IMPACTO DO ENSINO COLETIVO

Caro colega, o presente inquérito por questionário tem como objetivo a recolha de informação para o projeto de investigação relacionado com o ensino coletivo em grupos de trabalho heterogéneos no Conservatório d'Artes de Loures. Esta investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música na Escola Superior de Música de Lisboa, tendo a orientação do Professor Doutor Tiago Neto.
Pretende-se, desta forma, entender os fundamentos teóricos e pedagógicos desta modalidade de ensino, em particular nos grupos instrumentais com níveis diferenciados, as suas repercussões na evolução e aprendizagem dos alunos, assim como a identificação das principais vantagens e dificuldades apresentadas por este método.
O sucesso deste estudo depende da participação e do contributo de todos os docentes praticantes do ensino instrumental coletivo no Conservatório d'Artes de Loures através da resposta a este questionário. A sua opinião e colaboração são elementos fulcrais para a obtenção de resultados sólidos e para futuras melhorias nesta modalidade de ensino.
Relembramos que os dados recolhidos são estritamente confidenciais, utilizados apenas para a investigação científica, pelo que, a sua identidade será mantida em anonimato.
Por favor, responda com sinceridade pois não existem respostas corretas ou incorretas.
Para qualquer questão, não hesite em contactar o seguinte email: asousa274@gmail.com
Agradecemos desde já a sua colaboração.

Género *

- ○ Feminino
- ○ Masculino

Idade *

- ○ 18 - 24
- ○ 25 - 34
- ○ 35 - 44
- ○ 45 - 60
- ○ <61

No âmbito da sua classe instrumental no Conservatório d'Artes de Loures (CAL), leciona aulas de carácter coletivo, onde os alunos estão agrupados em grupos de trabalho? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Considera o ensino instrumental coletivo benéfico para a aprendizagem? *

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei/ Não responde

Na sua opinião quais são as principais vantagens do ensino coletivo? *

Selecione até 3 opções

- ☐ Aumenta a motivação dos alunos
- ☐ Desenvolve múltiplas capacidades (auditivas, motoras, expressivas e de conjunto)
- ☐ Promove a inclusão
- ☐ Desenvolve a socialização, o espírito cooperativo e o respeito mútuo
- ☐ Promove o pensamento crítico e criativo
- ☐ Desenvolve a autonomia dos alunos
- ☐ Outros...

Na sua opinião, quais são as principais dificuldades apresentadas pelo ensino coletivo? *

Selecione até 3 opções

- [ ] Falta de formação docente para exercer esta modalidade de ensino
- [ ] Encontrar um currículo adequado
- [ ] Dificuldade em aprimorar aspetos de ordem técnica e performativa
- [ ] Comprometimento da qualidade musical
- [ ] Gestão e organização do tempo
- [ ] Manter o silêncio e a ordem durante a aula
- [ ] Atender às dificuldades de cada aluno
- [ ] Encontrar tarefas adequadas a todos os alunos
- [ ] Estabelecer fortes relações com os alunos.
- [ ] Outros...

No âmbito da sua classe instrumental, considera existir grupos de trabalho heterogéneos, ou seja, grupos de alunos com níveis diferenciados que partilham a mesma aula? *

- ( ) Sim
- ( ) Não

No contexto da sua classe instrumental, quantos grupos de trabalho considera ser heterogéneos? *

Texto de resposta curta

Num grupo de trabalho instrumental com níveis diferenciados, é possível potenciar a capacidade de todos?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei/ Não responde

Selecione o grau de importância para cada uma das seguintes estratégias no âmbito de grupos de trabalho instrumental com níveis diferenciados *

| | Extremamente ... | Muito importan... | Importante | Pouco importa... | Nada importante |
|---|---|---|---|---|---|
| Ajustar o ritmo ... | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Fomentar uma ... | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Ajustar o curríc... | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Abordar o cont... | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Atribuir ao alun... | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Aplicar uma av... | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Criar um ambie... | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Fomentar o tra... | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |
| Utilizar diverso... | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ | ◯ |

Considera que, num grupo de trabalho instrumental com níveis diferenciados os alunos mais capacitados funcionam como agentes impulsionadores da aprendizagem para os alunos com mais dificuldades? *

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei/ Não responde

Na presença de grupos de trabalho com níveis diferenciados, quais das seguintes estratégias utiliza?

Selecione todas as opções que se aplicam ao seu caso

- [ ] Ajustar o ritmo da aula às necessidades dos alunos
- [ ] Fomentar uma aprendizagem por observação
- [ ] Ajustar o currículo às capacidades dos alunos
- [ ] Abordar o conteúdo de diversas formas, para que todos os alunos possam aprender
- [ ] Atribuir ao aluno alguma responsabilidade pela sua aprendizagem
- [ ] Aplicar uma avaliação formativa e contínua com base no ritmo de aprendizagem de cada aluno
- [ ] Criar um ambiente positivo onde todos se sentem confortáveis
- [ ] Fomentar o trabalho colaborativo entre os membros da turma
- [ ] Utilizar diversos recursos didáticos
- [ ] Outros...

---

Numa aula coletiva, considera que os alunos mais capacitados desmotivam os alunos com mais dificuldades?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Não sei/ Não responde

Numa aula coletiva, considera que os alunos com mais dificuldade desmotivam os alunos mais capacitados?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Não sei/ Não responde

Na presença de um grupo de trabalho instrumental com níveis diferenciados, considera eficaz fomentar uma aprendizagem colaborativa, em que os alunos mais capacitados ajudam os alunos com mais dificuldades?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei/Não responde

Sabe em que consiste a diferenciação pedagógica? *

- ◯ Sim
- ◯ Não

Explique por breves palavras o que entende por diferenciação pedagógica *

Texto de resposta longa

Na presença de um grupo de trabalho com níveis diferenciados, aplica ou aplicaria uma diferenciação pedagógica?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei/ Não responde

Considera que aplicar uma diferenciação pedagógica num grupo de trabalho com níveis diferenciados, potencia a capacidade de todos os alunos?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei/ Não responde

As tarefas que propõe a um grupo instrumental com alunos de níveis diferenciados são:

- ◯ São tarefas individuais, adaptadas às dificuldades de cada aluno.
- ◯ São tarefas coletivas, alcançáveis a todos os alunos
- ◯ Uma combinação das respostas anteriores

Durante a sua carreira docente teve formação especifica para o ensino instrumental coletivo?

- ◯ Sim
- ◯ Não

Considera pertinente abordar esta temática no âmbito do Mestrado em Ensino de Música?

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei/ Não responde