

Relatório de Estágio

Utilização de estratégias de Ensino Diferenciado nas aulas de Formação Musical, em Escolas de Ensino Especializado de Música, como resposta às necessidades de cada aluno

Raquel Pedra Sousa Santos

Mestrado em Ensino de Música

Julho de 2019

Orientador: Professor Doutor Francisco Cardoso

Relatório de Estágio

Raquel Pedra Sousa Santos

Relatório Final do Estágio Especializado, apresentado à Escola Superior de Música de Lisboa, no Instituto Politécnico de Lisboa, para cumprimento dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, conforme o Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de Maio.

Julho de 2019

Orientador: Professor Doutor Francisco Cardoso

Agradecimentos

A realização deste Relatório de Estágio não seria possível sem o contributo de várias pessoas, às quais gostaria de manifestar o meu sincero agradecimento:

Ao Professor Doutor Francisco Cardoso, pela orientação, pelas sugestões, pela partilha de conhecimento e pelas sábias palavras de encorajamento.

À Professora Helena Almeida e Silva, pela contínua disponibilidade em ajudar e pelas palavras de incentivo.

À direcção pedagógica da Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues, por ter autorizado a realização do estágio nesta instituição.

Aos pais dos alunos da Iniciação Musical, do 3º grau e do 6º grau, pela autorização da gravação de aulas.

Aos professores que colaboraram neste projecto de investigação, pela partilha da sua experiência pedagógica e pela amabilidade com que o fizeram.

Às direcções pedagógicas das Escolas de Ensino Especializado da música que permitiram a observação de aulas dos professores participantes neste projecto de investigação.

Aos meus estimados amigos Liliana, Sofia, Diogo e Luís, pela ajuda na revisão deste relatório de estágio e sobretudo pelo apoio incondicional.

Ao meu amigo Alberto pela constante disponibilidade em ajudar, pelas aulas substituídas e pela amizade.

Aos meus pais e irmãos, pelo apoio emocional e financeiro essencial para concretizar o mestrado, e acima de tudo pela eterna boa recepção a cada visita a casa.

Aos companheiros desta etapa, Joana e Pedro, pelas palavras de motivação, pela partilha nos momentos difíceis e sobretudo pela amizade que se mostrou um porto seguro.

A toda a minha família e amigos que com gestos e palavras amáveis tornaram este percurso mais fácil.

Nota prévia: o presente Relatório de Estágio segue o antigo acordo ortográfico.

Resumo I (Prática Pedagógica)

O estágio descrito neste relatório realizou-se na Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues, durante o ano lectivo de 2018/2019. Neste contexto, foram leccionadas três turmas de ciclos de ensino diferentes: uma turma de Iniciação Musical, uma de 3º grau e uma de 6º grau.

No início do ano lectivo foram elaborados planos anuais e trimestrais para cada uma das turmas, de forma a programar os objectivos a alcançar para cada grau assim como o repertório a utilizar. Também foram realizados planos específicos para cada uma das aulas; estes incluíram as actividades a realizar e os recursos necessários.

Ao longo do ano foram gravadas três aulas de cada uma das turmas. A observação e análise da minha prática pedagógica, assim como o *feedback* que fui recebendo do professor de Didáctica do Ensino Especializado, permitiram-me reflectir sobre vários aspectos a melhorar. Grande parte desses aspectos está relacionado com a planificação das aulas, a preparação do repertório, o *feedback*.

Durante este ano lectivo foi feito um esforço no sentido de melhorar estes aspectos, no entanto ainda não foi possível implementar todas as mudanças. Contudo, esta reflexão é um bom ponto de partida para o planeamento do próximo ano e, acima de tudo, um exemplo da postura que deve fazer parte da minha actividade enquanto docente.

Resumo II (Investigação)

O tema deste projecto de investigação surgiu ao identificar a discrepância de níveis entre alunos da mesma turma. Assim, este estudo exploratório procurou perceber até que ponto os professores de Formação Musical utilizam estratégias como forma de resposta às necessidades individuais no contexto da turma.

Para a realização desta investigação foram observadas aulas de Formação Musical de dez professores da área regional de Lisboa – tendo sido recolhidos dados através de grelhas de observação – e posteriormente, os mesmos foram entrevistados de forma a complementar a informação recolhida nas aulas observadas.

A partir da análise desses dados foi possível perceber que grande parte dos professores não utiliza estratégias de ED nas suas aulas, mas aquando da implementação destas estratégias, o sucesso é evidente. Constatou-se que os professores raramente utilizam estas estratégias, embora as considerem um elemento essencial à prática docente na área da Formação Musical.

Palavras-chave

Formação musical, ED, *feedback*, instruções.

Abstract I (Teaching)

The internship presented in this report was held at the Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues during the 2018/2019 school year. In this context, three classes of different teaching cycles were taught: A *Iniciação Musical* class, a *3º grau* class and a *6º grau* class.

At the beginning of the school year, annual and trimestral plans were designed for each of the classes, in order to plan the learning goals that would have to be reached for each grade and the repertoire that would be used. Specific teaching plans were also made for each of the lessons; these included the activities which would be implemented and the resources that would be needed.

Throughout the year, three lessons were video recorded in each of the classes. The observation and analysis of my teaching practice, as well as the feedback I received from the teacher of Didactics for Professional Music Training Teachers, allowed me to review and reflect on several aspects which I can improve. The majority of these aspects have to do with lesson planning, repertory preparation, feedback, among others.

Although an effort was made to improve my teaching practice throughout the year, it was not possible, I still have some aspects to improve. However, this reflection will be very useful in planning otherwise the next academic year and, above all, to continue to improve throughout my activity as a teacher.

Abstract II (Research)

The subject of this research project came by identifying the discrepancy of levels between students in the same class, as well as the difficulty in filling the gaps of all students, taking into account the different ways of thinking and learning within the class. Thus, this exploratory study sought to understand the extent to which FM teachers use strategies as a way of responding to individual needs in the context of the class.

In order to carry out this research, FM lessons were observed from ten teachers from the regional area of Lisboa – data were collected through observation grids – and later, they were interviewed in order to complement the information collected in the classes observed.

From the analysis of these data, it was possible to notice that most teachers do not use Differentiated Teaching (DT) strategies in their classes, but when implementing these strategies, success is evident. It was found that although teachers rarely use DT strategies, they consider them an essential element to teaching practice in the FM area.

Keywords

Ear training, differentiated instruction, feedback, instructions.

Índice

Secção I – Prática Pedagógica	1
1. Caracterização da Escola	3
1.1. Contextualização	3
1.2. Organização e planos de estudo	4
1.3. População escolar e distribuição de alunos	4
2. Caracterização das Turmas	7
2.1. Critérios para a selecção das turmas	7
3. Práticas Educativas Desenvolvidas	11
3.1. Objectivos de aprendizagem	11
4. Análise Crítica da Actividade Docente	14
4.1. A observação das aulas	14
4.2. Mudanças a serem implementadas	20
5. Conclusão	21
Secção II – Investigação	23
1. Descrição do Projecto de Investigação	25
1.1. Justificação/Pertinência	25
2. Revisão bibliográfica	26
2.1. Ensino Diferenciado	26
2.2. Aprendizagem Musical	33
2.3. Estilos de Aprendizagem	37

3. Metodologia de Investigação	43
3.1. Metodologia e Perspectiva Teórica	43
3.2. Estudo Descritivo e Etnográfico	43
3.3. Métodos de Recolha de Dados	44
3.4. Métodos de Análise de Dados	47
3.5. Participantes e Cuidados éticos	49
4. Análise de Resultados	52
4.1. Análise do Perfil dos Professores	52
4.2. Análise dos dados recolhidos nas grelhas de observação	55
5. Conclusão	66
Reflexão final	69
Bibliografia	70
Anexos – Prática Pedagógica	75
Anexo I – Planos de aula da turma de Iniciação Musical III	76
Anexo II – Planos de aula da turma de 3º Grau	83
Anexo III – Planos de aula da turma de 6º Grau	91
Anexos – Investigação	98
Anexo VI – Solicitação enviada às direcções pedagógicas das escolas	99
Anexo V – Grelhas de observação	100
Anexo VI – Entrevista	101
Anexo VII – Transcrição das entrevistas dos professores	102

Índice de gráficos

Gráfico 1 - Distribuição da população escolar por curso	5
Gráfico 2 - Distribuição da população escolar por regime	5
Gráfico 3 - Distribuição da população escolar por instrumentos	6
Gráfico 4 - Tipo de actividade	53
Gráfico 5 - Movimento na actividade	54
Gráfico 6 – Distribuição do <i>Feedback</i> dado	54
Gráfico 7 - Tipo de <i>Feedback</i>	55
Gráfico 8 - Comparação entre actividades com e sem estratégias de ED	56
Gráfico 9 - Duração das actividades com estratégias de ED	56
Gráfico 10 - Número de alunos envolvidos no processo de diferenciação	57
Gráfico 11 - Número de diferentes níveis envolvidos	57
Gráfico 12 - Sucesso na utilização de estratégias de ED	58
Gráfico 13 - Actividades em que houve estratégias de ED	58
Gráfico 14 - Actividades de ED com e sem movimento	59
Gráfico 15 - <i>Feedback</i> dado nas actividades de ED	60
Gráfico 16 - Tipo de <i>Feedback</i> dado nas actividades de ED	60
Gráfico 17 - Experiência em lidar com níveis diferentes dentro da turma	61
Gráfico 18 - Utilização de estratégias de ED com pouca diferença entre os níveis de aprendizagem	62

Índice de tabelas

Tabela 1 - Caracterização da turma de Iniciação Musical III	8
Tabela 2 - Caracterização da turma do 3º grau	9
Tabela 3 - Caracterização da turma de 6º grau	10
Tabela 4 – Descrição dos participantes no estudo	50
Tabela 5 - Níveis leccionados pelos professores	52
Tabela 6 - Níveis preferidos dos professores	53
Tabela 7 - Razão para a existência de diferentes níveis dentro da turma - categoria 1	62
Tabela 8 - Razão para a existência de diferentes níveis dentro da turma – categoria 2	63
Tabela 9 - Estratégias utilizadas pelos professores para atenuar as diferenças entre os alunos – categoria 1	64
Tabela 10 - Estratégias utilizadas pelos professores para atenuar as diferenças entre os alunos – categoria 2	65

Tabela de abreviaturas

ED	Ensino Diferenciado
FM	Formação Musical
IM	Iniciação Musical
EMLAMR	Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues

Secção I – Prática Pedagógica

1. Caracterização da Escola

1.1. Contextualização

O presente estágio foi realizado na Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues, que é parte integrante da Associação de Educação Física e Desportiva de Torres Vedras (AEFDTV) e funciona nas suas instalações, estando vinculada aos Estatutos e Regulamentos da AEFDTV. Fundada em 1980, obteve a Autorização definitiva de Funcionamento N.º 37 de 19 de Janeiro de 1981 por despacho do Director geral do Ensino Particular e Cooperativo. Em homenagem ao seu fundador e impulsionador, a escola passou a designar-se Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues (EMLAMR), assumindo-se assim como a primeira Escola de Música da região Oeste a funcionar em paralelismo com a Escola de Música do Conservatório Nacional. A EMLAMR funciona segundo as normas e estatutos do Ensino Particular e Cooperativo (Lei N.º 9/79 de 19 de Março e Decreto-lei N.º 553/80 de 21 de Novembro) e em paralelismo com o Conservatório de Música de Lisboa. A Escola de Música ministra o Ensino Artístico Especializado de Música, nos regimes articulado e supletivo, revistos na legislação em vigor. Em Setembro de 2008 foi-lhe concedida autonomia pedagógica por um período de três anos e a partir do ano lectivo de 2011/2012, a instituição passou a ter autonomia pedagógica nos termos da legislação que regula os estabelecimentos de ensino particular e cooperativo. Após a reforma do ensino artístico, a EMLAMR assinou protocolos com o Agrupamento de Escolas Madeira Torres, Agrupamento de Escola S. Gonçalo, Agrupamento de Escolas de Henriques Nogueira e o Externato de Penafirme. Além disso, tem protocolo com a creche “O Mundo das Fraldinhas” na área da Música para Bebés e com a Santa Casa da Misericórdia de Torres Vedras, que permite que as aulas da classe de órgão sejam ministradas na Igreja da Misericórdia. A EMLAMR é financiada pelo Estado Português em vários dos seus cursos, através do contracto de patrocínio e de projectos do Fundo Social Europeu, nomeadamente do Programa Operacional de Capital Humano, ao qual acrescem as inscrições e propinas pagas pelos alunos não financiados ou em regime de co-financiamento.

A Escola de Música apresenta com frequência concertos e audições no auditório da Associação, além de esporadicamente dispor de propriedades da Câmara como o Teatro Cine e Igrejas do Concelho. A escola tem ainda um acordo com o Ensemble d’Arcos que permite aos alunos assistir a concertos gratuitamente, assim como participar de forma activa em alguns deles. Contém um papel bastante importante nas Actividades de Enriquecimento Curricular, sendo

responsável pela escolha e orientação de professores de Educação Musical do 1º ciclo do Ensino Básico.

A direcção administrativa e a gestão financeira da Escola de Música estão a cargo da direcção da AEFDTV, em conformidade com o regulamento interno da escola e estatutos da Associação. Os órgãos da Escola de Música têm como objectivo assegurar o bom funcionamento da escola. São compostos por uma Direcção Pedagógica, Conselho Pedagógico e Departamentos curriculares. A Escola de Música é composta por Direcção Pedagógica Colegial, Conselho Pedagógico, Secretaria, assim como pelos corpos docente e discente.

A Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues situa-se no 1º andar da Associação de Educação Física e Desportiva de Torres Vedras, na Praceta Calouste Gulbenkian n.º 6, em Torres Vedras. A Escola funciona todos os dias úteis, das 9:00 às 20:00, e ao sábado, das 9:00 às 17:00.

1.2. Organização e planos de estudo

A oferta educativa da EMALMR abrange diversos cursos:

- curso de Música para Bebés (MB) – destina-se a bebés entre os 6 e os 36 meses.
- aulas de Iniciação Musical – destina-se a alunos do Ensino Pré-Escolar (4-5 anos), fora do plano de estudos do Curso de Iniciação.
- curso de Iniciação Musical (IM) – destina-se a alunos do 1º ciclo do Ensino Básico.
- curso Básico (B) – destina-se a alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.
- curso Secundário (S) – destina-se a alunos de Ensino Secundário.
- curso Livre (L) – destina-se a todos os alunos (qualquer idade) que pretendem adquirir conhecimentos e desenvolver competências musicais, sem obedecer aos planos de estudo oficiais.

Os instrumentos leccionados na EMALMR são: Canto, Clarinete, Flauta, Flauta de Bisel, Guitarra Clássica, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trompa, Trompete, Viola de Arco, Violino, Violoncelo e Contrabaixo.

1.3. População escolar e distribuição de alunos

No ano lectivo de 2018/2019, estiveram matriculados 256 alunos na EMALMR.

Como é visível no Gráfico 1, maior parte dos alunos inscritos frequenta o curso Básico (80,9%), que inclui alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, entre os 10 e os 15 anos. O curso de

Iniciação Musical (10,9%) apresenta a segunda maior representação e conta com alunos dos 6 aos 10 anos. Os alunos do Ensino Secundário representam 4,7% da população escolar e os alunos de curso Livre correspondem a 3,5% da comunidade escolar, sendo o curso menos frequentado.

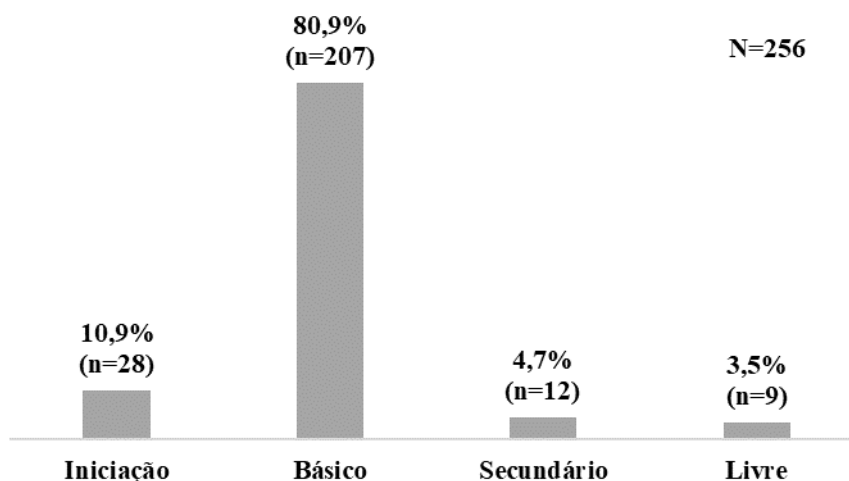


Gráfico 1 - Distribuição da população escolar por curso

Como se observa no Gráfico 2, a maioria dos alunos optou pelo regime Articulado (79,3%), seguido pelo regime Iniciação (10,9%). Os regimes menos representados são o Supletivo (6,3%) e o Livre (3,5%).

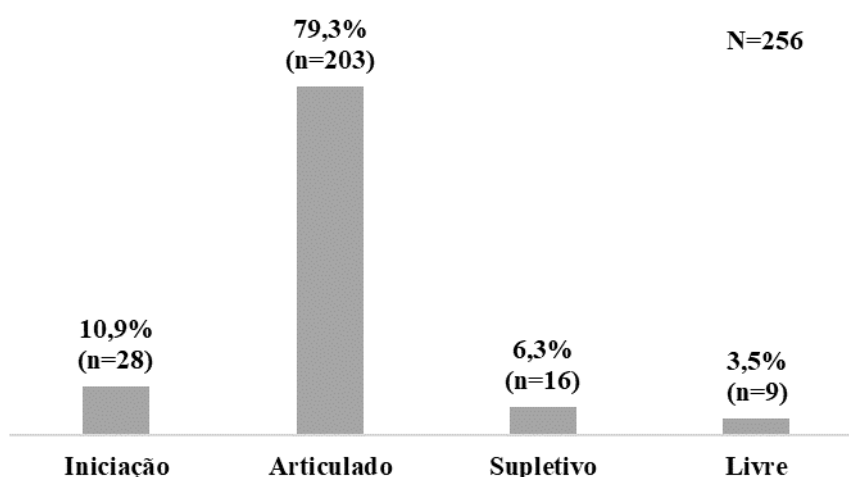


Gráfico 2 - Distribuição da população escolar por regime

Todos os alunos da Escola de Música têm aula de instrumento. A partir da distribuição da população escolar pelos instrumentos leccionados na Escola de Música, ilustrada no Gráfico 3,

verifica-se que os instrumentos com maior número de inscrições são o piano (31,9%) e a guitarra (24,2%).

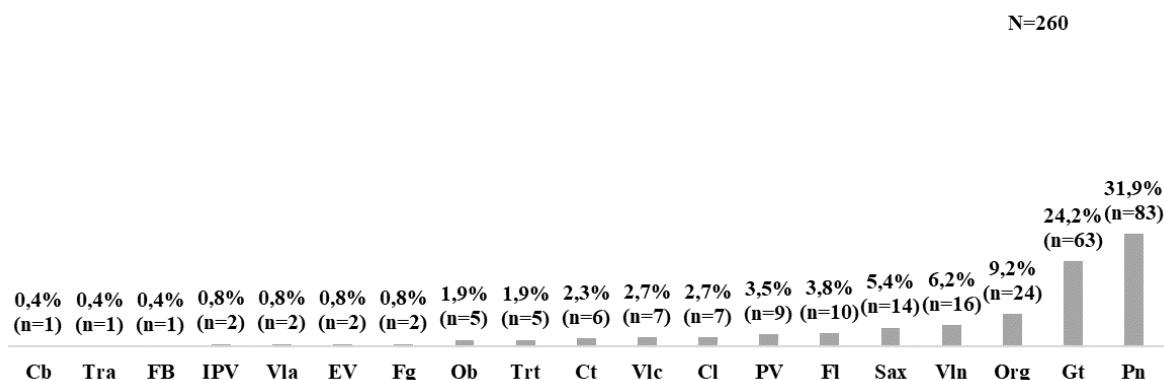


Gráfico 3 - Distribuição da população escolar por instrumentos¹

Há ainda um número significativo de inscritos em órgão (9,2%), violino (6,2%) e saxofone (6,2%). Por outro lado, há um número de inscritos pouco significativo na flauta (3,8%), na prática vocal (3,5%), no clarinete e no violoncelo (2,7%) e no curso de canto (2,3%). Os instrumentos menos representados são o trompete e o oboé (1,9%), o fagote, a educação vocal, a viola de arco e a iniciação prática vocal (0,8%), e a flauta de bisel, a trompa e o contrabaixo (0,4%).

¹ No gráfico 3, as abreviaturas correspondem a: Cb – Contrabaixo; Tra – Trompa; FB – Flauta de Bisel; IPV – Iniciação Prática Vocal; Vla – Viola de Arco; EV – Educação Vocal; Fg – Fagote; Ob – Oboé; Trt – Trompete; Ct – Canto; Vlc – Violoncelo; Cl – Clarinete; PV – Prática Vocal; Fl – Flauta Transversal; Sax – Saxofone; Vln – Violino; Org – Órgão; Gt – Guitarra; Pn – Piano.

2. Caracterização das Turmas

2.1. Critérios para a selecção das turmas

Para a realização deste Estágio foram seleccionadas três turmas. O principal critério para essa selecção consistiu em dar preferência à diversidade de níveis, sendo leccionadas uma turma de Iniciação Musical, uma do Ensino Básico e outra do Ensino Secundário.

Portanto, foram seleccionadas as seguintes turmas:

- Turma A – Iniciação Musical III (3º e 4º anos do 1º ciclo do Ensino Básico, leccionados em conjunto);
- Turma B – 3º grau do Regime Articulado (7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico);
- Turma C – 6º grau do Regime Articulado (correspondente ao 10º ano do Ensino Secundário, apesar de uma aluna estar inserida no regime Supletivo).

Todo o estágio foi realizado na função de docente das turmas em questão.

2.1.1. Turma A – Iniciação Musical III (quinta-feira, das 17:45 às 18:30)

Esta turma incluiu alunos entre os 8 e 9 anos de idade.

Um dos principais desafios encontrados ao dar aulas a esta turma esteve relacionado com a falta de pontualidade de alguns alunos – em especial uma aluna que vivia mais longe da escola. A disposição da sala foi alterada no 2º período, estando todos os alunos e o professor sentados em roda, o que facilitou a comunicação entre professor-aluno, e até mesmo entre os próprios alunos, criando espaços diferentes para actividades distintas.

Aluno	Ano	Inst	Observações
a1	4º	Pn	Participativa e interessada. Não muito pontual. Sem dificuldade na entoação e no sentido de pulsação.
a2	3º	Org	Mais novo, atento. Não sente dificuldade em nenhum parâmetro. Responde muito bem ao que é pedido. Muito afinado.
a3	4º	Org	Muito interessado e educado. Não sente dificuldade na entoação e no sentido de pulsação e divisão.
a4	4º	Gt	Muito atenta e concentrada. Sente facilidade na reprodução rítmica e no sentido de pulsação, mas alguma dificuldade na entoação, embora apresente progressos.
a5	4º	Pn	Muito interessada e participativa. Bom sentido de afinação e pulsação. Facilidade em memorizar canções.
a6	4º	Pn	Pouco participativa, mas interessada. Tímida e pouco pontual. Sente dificuldades na afinação. Bom sentido de pulsação.
a7	4º	Pn	Irrequieto, mas interessado. Sente dificuldades na afinação, embora apresente progressos. Bom sentido de pulsação e sente facilidade na reprodução rítmica.

Tabela 1 - Caracterização da turma de Iniciação Musical III²

Outra dificuldade sentida foi a diferença de níveis. Apesar de todos os alunos estarem inscritos no nível III de IM, essa atribuição de nível está apenas relacionada com o ano que frequentam na escola básica e não com o número de anos que estudam música (à exceção de um aluno que se encontra num nível diferente – 3º ano). Curiosamente, o aluno mais novo é o que apresenta melhor desempenho na realização de todas as tarefas. Apesar de ter realizado algum trabalho individual com os alunos 4, 6 e 7, senti muitas dificuldades em motivá-los a realizar trabalho de afinação, até pelo facto de eles próprios perceberem que não cantavam afinado, sentindo-se então frustrados. Houve alguma evolução positiva nos alunos 4 e 7, ao contrário da aluna 6, pelo motivo de falta de pontualidade.

Apesar destas contrariedades, penso que a turma, no geral, evoluiu em todos os parâmetros, do trabalho rítmico, ao treino auditivo, à entoação e memorização de canções, e até mesmo de transposições,

2.1.2. Turma B – 3º grau do Regime Articulado (quinta-feira, das 12:45 às 14:15)

Esta turma incluiu alunos dos 12 aos 13 anos e as aulas foram leccionadas nas instalações do Externato de Penafirme, que tem um protocolo de articulação com a EMALMR.

Também nesta sala de aula houve uma mudança na disposição de forma a ser mais confortável para todos – professor e alunos – havendo diferentes espaços para a realização das actividades: à volta do piano e sentados/em pé nas mesas em círculo. Os alunos habituaram-se à disposição

² Na tabela 1, as abreviaturas correspondem a: Inst – Instrumento; Pn – Piano; Org – Órgão; Gt – Guitarra.

e muito rapidamente colocavam as mesas como o pretendido, mostrando de certa forma a sua satisfação com a ‘nova’ disposição. Houve um pequeno problema com a disposição do quadro pautado, pela pouca visibilidade em certas alturas da aula. Desta forma, sempre que necessário, houve uma mudança de lugares da parte dos alunos para que tivessem visibilidade suficiente.

Aluno	Ano	Inst	Observações
a1	7º	Org	Interessada, mas muito distraída. Dificuldade na compreensão dos conteúdos. Bom sentido de afinação.
a2	7º	Gt	Muito interessado. Bom sentido de afinação e pulsação. Sente dificuldade no reconhecimento auditivo. Um pouco desconcentrado e conversador.
a3	7º	Sax	Muito inseguro e revela um baixo nível de auto-eficácia. Bom sentido de pulsação e afinação. Trabalha com regularidade para superar as dificuldades.
a4	7º	Vln	Muito interessada e participativa. Bom sentido de pulsação e afinação.
a5	7º	PV	Muito interessada e participativa, mas um pouco insegura. Sente dificuldades no reconhecimento auditivo e na escrita melódica. Bom sentido de pulsação e afinação.
a6	7º	PV	Muito interessada e participativa. Tem ótimas capacidades e trabalha com regularidade.
a7	7º	PV	Pouco interessada e desconcentrada. Sente dificuldades generalizadas e revela um baixo nível de auto-eficácia. Canta muito bem.
a8	7º	Vln	Muito interessado e bem comportado. Sente mais dificuldade na escrita melódica. Sente facilidade na entoação e na reconhecimento auditivo.
a9	7º	Gt	Pouco pontual. Interessado, mas distraído. Sente facilidade na entoação, apesar de ter a voz muito grave para a sua idade. Sente dificuldades no reconhecimento auditivo.
a10	7º	PV	Interessado, mas pouco participativo. Sente dificuldades no reconhecimento auditivo e na escrita melódica. Bom sentido de afinação e de pulsação.
a11	7º	Gt	Sente facilidade na realização dos exercícios, mas é pouco interessado. Muito desconcentrado e conversador.

Tabela 2 - Caracterização da turma do 3º grau³

No que respeita à entoação, à reprodução de frases rítmicas e melódicas, à memorização e à dissociação rítmica, no início do ano, a turma apresentou um bom nível. Porém, todos os alunos sentiram dificuldades no reconhecimento auditivo de células rítmicas e de frases melódicas – números e nome de notas –, assim como na leitura melódica e de nome de notas. Por esse motivo, foi realizado um trabalho focado no desenvolvimento das competências auditivas e de leitura de forma regular. Do mesmo modo, foram implementadas actividades como transposições e reconhecimento auditivo para anular as dificuldades sentidas.

Embora a turma tenha sentido algumas dificuldades dispersas, evoluiu bastante a vários níveis.

³ Na tabela 2, as abreviaturas correspondem a: Inst – Instrumento; Org – Órgão; Gt – Guitarra; Sax – Saxofone; Vln – Violino; PV – Prática Vocal.

2.1.3. Turma C – 6º Grau do Regime Articulado/Supletivo (sexta-feira, das 16:15 às 17:45)

Esta turma incluiu quatro alunos entre os 15 e os 16 anos.

A assiduidade e pontualidade da turma foi um dos aspectos que sobressaiu pela positiva, sugerindo o interesse de todos pela disciplina. Porém, no que respeita aos trabalhos de casa, ficou muito aquém do desejado por parte de 3 alunos (excepção: aluna 1 – ver tabela 3). No decorrer das aulas, todos os alunos demonstraram interesse e empenho, existindo um bom ambiente de trabalho e camaradagem.

Aluno	Ano	Inst	Observações
a1	10º	Org	Muito interessada e trabalhadora. Sente dificuldades no reconhecimento auditivo e na escrita rítmica e melódica. Sente facilidade na entoação e na leitura.
a2	10º	Sax	Muito interessado e participativo. Sente facilidade na escrita e na leitura rítmica e melódica. Sente dificuldade no reconhecimento auditivo.
a3	10º	Comp	Muito interessado. Não sente dificuldade em nenhum parâmetro, excepto na afinação, que é um pouco instável.
a4	10º	Ob	Interessada e empenhada. Sente dificuldade na escrita melódica e na leitura rítmica e melódica. Alguma instabilidade na afinação.

Tabela 3 - Caracterização da turma de 6º grau⁴

No início do ano lectivo, metade da turma apresentou lacunas no que respeita à relação entre a pulsação, divisão e células rítmicas, assim como no reconhecimento auditivo melódico e harmónico. No que respeita à leitura melódica, todos os alunos mostraram dificuldades e falta de ligação das notas escritas com a tonalidade e os graus da escala. O trabalho incidiu primeiramente na parte sensorial: a nível rítmico, melódico e harmónico.

Ao longo do ano, senti que todos evoluíram positivamente, e em especial as alunas que sentiam mais dificuldades generalizadas. O trabalho de reconhecimento auditivo e de leitura melódica foi persistente e todos alcançaram melhores resultados.

Apesar do progresso notável, ficaram ainda algumas dificuldades por superar.

⁴ Na tabela 3, as abreviaturas correspondem a: Inst – Instrumento; Org – Órgão; Sax – Saxofone; Comp – Composição; Ob – Oboé.

3. Práticas Educativas Desenvolvidas

3.1. Objectivos de aprendizagem

Na disciplina de Formação Musical (FM) há objectivos comuns a todos os anos/graus. Um dos principais é promover o gosto pela prática musical individual e de conjunto. Para a concretização deste objectivo é fundamental que o repertório escolhido seja diversificado e de qualidade, de forma a atrair o interesse dos alunos. Para além disso, é muito importante que as actividades proporcionem o desenvolvimento de competências e mantenham os alunos motivados.

Outro objectivo relevante prende-se com o desenvolvimento de competências auditivas, motoras, expressivas, de leitura, performativas, cognitivas e metacognitivas. Desta forma, é essencial que os alunos aprendam sensorialmente o que mais tarde será explicado a nível teórico. É também muito importante implementar uma grande diversidade de estratégias, de maneira a estimular diferentes formas de pensar sobre música, tornando a aprendizagem mais rica e sólida para todos.

Para a realização deste estágio foi elaborado um plano anual onde se estabeleceram os objectivos definidos para cada grau, tendo em conta a realidade das turmas. O cumprimento desse plano guiou toda a prática educativa deste estágio.

3.2. Estratégias, repertório e materiais utilizados em aula

Em todas as turmas leccionadas, IM, 3º grau e 6º grau, foram realizadas actividades de cariz sensorial, de leitura e de escrita, apesar dos diferentes objectivos estabelecidos para cada uma delas.

A nível sensorial, nas turmas de IM e 3º grau foram cantadas muitas ordenações nos modos maior e menor, com nome de notas, com números correspondentes aos graus da escala e associadas a gestos. Foram também entoadas muitas canções por imitação e praticadas descaracterizações modais. Em todas as turmas foram entoadas sequências de intervalos (ex.: 3M↑ + 2M↓). Numa fase inicial, foram realizadas muitas actividades para que os alunos sentissem a pulsação e a divisão, para marcarem o ritmo das canções e reproduzirem ritmos por imitação. Para o desenvolvimento das competências motoras, para além da marcação da pulsação e divisão, os alunos realizaram leituras rítmicas a uma parte. Na turma de 6º grau

foram percutidos motivos aquando da escuta activa de obras do repertório escolhido. Foram também dadas oportunidades para os alunos improvisarem ritmicamente, transporem melodias cantando, recorrendo à utilização do sistema de números. Um factor muito importante foi a ligação da prática de percussão corporal às obras que compuseram a escuta activa.

Como introdução à leitura, foram realizadas actividades de pré-leitura na IM, como a identificação do movimento melódico através de glissandos ascendentes e descendentes e associando o nome de notas aos sons das ordenações. Associaram-se ordenações a motivos rítmicos acompanhados ao piano. Na turma de 3º grau foram realizadas leituras a uma e duas vozes. As leituras escolhidas para a turma de 6º grau passaram pela de leitura de exercícios de “Modus Novus” (Edlund, 1963), canções/melodias com graus alterados, assim como leituras a 4 vozes. As leituras foram quase sempre antecedidas de leitura apontada no quadro ou outros exercícios preparatórios.

A escrita foi preparada através de actividades de leitura, de reconhecimento de padrões melódicos, descoberta de nomes de notas realizada oralmente, transposições de motivos e canções. Nas turmas de 3º e 6º grau a parte escrita foi trabalhada acima de tudo através de ditados rítmicos e melódicos, realizados nas aulas antes dos testes. Na turma de IM esta área foi pouco explorada, pelo motivo da ausência de momentos de avaliação escrita.

Foram abordadas a construção e identificação de intervalos e acordes, para além da construção de escalas e respectivas armações de clave. As alterações nas escalas menor harmónica e melódica foram sempre relacionadas com o resultado sonoro.

A avaliação dos alunos foi feita com base nos testes escritos e orais (à excepção da turma de IM), nos trabalhos de casa, no desempenho em aula e na assiduidade e pontualidade. O peso atribuído a cada parâmetro seguiu as normas estabelecidas no Regulamento Interno da Escola de Música. Também segundo o Regulamento, as avaliações foram realizadas no final de cada período do seguinte modo:

- IM – avaliação qualitativa, de “Não Satisfaz” a “Muito Bom”;
- 3º grau – avaliação quantitativa, em níveis, de 1 a 5;
- 6º grau – avaliação quantitativa, em valores, de 1 a 20.

No que diz respeito ao repertório, este foi seleccionado de acordo com a idade dos alunos, com os objectivos a atingir e as competências a desenvolver. Por exemplo, a nível de leitura foi

escolhido material fácil de ler, enquanto que para o trabalho a nível sensorial houve a possibilidade de escolher melodias menos simples, aprendidas por imitação. Para além disso, foi seleccionado repertório que permitisse a realização de actividades diversas: entoação com nome de notas e com texto, dissociações, transposições, memorizações, percussão do ritmo, entre outras. Algum deste material foi utilizado em actividades de diferentes turmas, embora os objectivos e actividades não fossem os mesmos. O repertório foi variado quanto à época e ao género.

É de realçar que o uso recorrente do piano, à luz do repertório seleccionado, foi uma realidade em todas as turmas. Foi necessário levar o computador e colunas na grande parte das aulas para os alunos ouvirem exemplos musicais. Também foram utilizados os quadros branco e de pautas e, por vezes, os instrumentos dos alunos (3º grau e 6º grau).

4. Análise Crítica da Actividade Docente

A análise crítica da actividade docente é um dos passos essenciais para a formação de um bom professor. A reflexão contínua e consciente sobre os processos de ensino e sobre os resultados obtidos permite identificar aspectos a melhorar e, por consequência, gerar mudanças positivas.

4.1. A observação das aulas

Como já foi referido, no ano lectivo de 2018/2019 leccionei três turmas de ensino diferentes: uma turma de Iniciação Musical (1º ciclo), uma turma de 3º grau (3º ciclo) e uma turma de 6º grau (ensino secundário). No decorrer do ano foram gravadas 9 aulas, correspondentes a uma gravação de cada turma por período. A observação destas gravações e as indicações do Professor de Didáctica do Ensino Especializado permitiram-me reflectir sobre as práticas pedagógicas e tentar melhorar o meu desempenho enquanto docente.

4.1.1. Comentários às aulas leccionadas à Iniciação Musical III

A primeira aula gravada com a turma de Iniciação Musical III foi leccionada no dia 18 de Outubro de 2018. A estrutura da aula foi pensada em 3 partes: entoação de sequências de intervalos e entoação/identificação auditiva de acordes; memorização de melodia com ostinato rítmico e identificação auditiva das funções harmónicas utilizadas; entoação com texto e acompanhamento ao piano de uma canção aprendida anteriormente com ostinato rítmico (actividade de *performance*).

Após a observação da gravação, percebi que existiam vários aspectos a melhorar. Em primeiro lugar, deveria preparar melhor os excertos e harmonizações tocados ao piano para manter o contacto visual com os alunos, pois nem sempre me apercebi que alguns alunos não estavam a realizar o pretendido. Em segundo lugar, na entoação e identificação auditiva de acordes maiores e menores, deveria ter solicitado apenas a identificação auditiva. Além disso, toquei os acordes maiores mais fortes do que os menores, quando deveria ter mantido a mesma dinâmica ou então variar a dinâmica independentemente de o acorde ser maior ou menor. Notei outros aspectos a melhorar ainda nesta actividade, tais como: 1. tocar os acordes mais preenchidos e em vários registos do piano e 2. solicitar que os alunos identificassem auditivamente os acordes utilizando os termos ‘acorde maior’ e ‘acorde menor’.

Na actividade seguinte – memorização de melodia com ostinato rítmico – deveria ter realizado a melodia mais lenta, aquando da reprodução, para confirmar se a parte rápida estava bem memorizada. Além disso, deveria ter pedido aos alunos para marcarem a pulsação e divisão. Na parte da descodificação auditiva das funções harmónicas deveria ter solicitado aos alunos apenas uma tarefa: descobrirem quais as funções harmónicas tocadas, ou mostrarem os números (1 a 5) com as mãos, dando-lhes a oportunidade de harmonizarem a melodia. Para além disso, deveria dar mais *feedback* em tempo real e que reflectisse exactamente o que estava a acontecer – ao dar informação detalhada sobre o resultado obtido e sobre o processo envolvido numa determinada actividade, aumenta-se os níveis de atenção dos alunos.

No entanto, há alguns aspectos positivos a salientar. A qualidade do repertório escolhido e a utilização de ritmos corporais fez com que os alunos mantivessem o interesse. Além disso, o ritmo de aula foi bom em vários pontos da aula, o que é muito importante nas aulas de turmas com estas idades.

A segunda aula gravada com a turma de Iniciação Musical III foi leccionada no dia 17 de Janeiro de 2019. Nesta aula foram realizadas as seguintes actividades: entoação e identificação auditiva de 2m e 2M; memorização de melodia com percussão corporal; memorização de canção com texto e visualização de um vídeo – “The Dying Swan”.

Apesar de ter melhorado alguns aspectos menos positivos, surgiram outras questões a resolver. Em primeiro lugar, os intervalos de 2m e 2M foram quase sempre tocados na forma ascendente e deveria tocar igualmente intervalos ascendentes e descendentes para não criar falsas percepções. Também me foi aconselhado pedir aos alunos para mostrarem com a mão (fazendo gestos, como por exemplo, mão aberta e mão fechada), de forma a conseguir ver quem acerta, pelo facto de ser difícil de perceber quando a resposta é dada em conjunto.

Em relação à memorização da melodia com ostinato rítmico, os alunos responderam bastante bem e o ritmo de aula foi bom. A memorização da canção poderia ter sido melhor se tivesse pedido para cantarem com sílaba neutra, visto que a canção era longa e em inglês. Além destes aspectos, não deveria gastar tanto tempo com trabalho individual em aula, mas sim trabalhar com esses alunos no fim da aula, ou até através dos trabalhos de casa. À semelhança da primeira aula gravada, deveria melhorar o contacto visual com os alunos, de modo a garantir a atenção de todos e a realização da tarefa da forma desejada.

A visualização do vídeo no final da aula foi um aspecto positivo, na medida em que permitiu que houvesse um momento de escuta activa associada à dança, ao qual os alunos demonstraram bastante interesse.

A terceira aula gravada com a turma de Iniciação Musical foi leccionada no dia 9 de Maio de 2019. Esta aula incluiu as seguintes actividades: entoação de ordenações em Fá Maior e imitação de pequenos motivos melódicos com nome de notas; leitura melódica de uma canção; na percussão de melodia; identificação auditiva de acordes Maiores e menores e um jogo com a pulsação.

Esta aula foi uma das mais bem conseguidas pela maior diversidade de actividades realizadas, embora continuem a existir pelo menos dois aspectos a melhorar: o primeiro tem a ver com um maior contacto visual com os alunos nas actividades ao piano, que é uma consequência da falta de controlo pianístico; o segundo está relacionado com as instruções dadas e as transições entre exercícios, que deveriam ser mais curtas e rápidas de modo a aumentar o ritmo de aula e os níveis de atenção dos alunos.

4.1.2. Comentários às aulas leccionada ao 3º grau do regime articulado

A primeira aula gravada com a turma do 3º grau foi leccionada no dia 25 de Outubro de 2018. Esta consistiu na entoação de ordenações em Dó Maior com ostinatos rítmicos; na entoação de acordes maiores e menores; na leitura melódica a duas vozes; na memorização, entoação e escrita do ritmo da melodia e, por fim, na identificação auditiva de funções harmónicas tocadas no acompanhamento da melodia.

Após a visualização da aula gravada, pude verificar que todas as actividades foram demasiado longas, afectando o nível de atenção dos alunos. Começando pelas ordenações, deveria ter realizado o processo de imitação imediatamente após a resposta dos alunos – sem autonomia para cantar a ordenação com nome de notas de início ao fim sem erros. Em segundo lugar, deveria ter trabalhado os acordes harmonicamente, pedindo aos alunos que se dividissem em grupos e cada grupo cantava uma nota do acorde. Poderia também pedir só para identificarem auditivamente, visto que a entoação de acordes de forma melódica faz com que o efeito sonoro do acorde, que deveria ser memorizado como um elemento por si só, se perca.

No exercício seguinte, aquando da substituição de gestos por notas, deveria ter pedido aos alunos para voltarem para perto do piano, para ver o que cada um estava a fazer e dar *feedback*

imediatamente. Além disso, as instruções dadas não foram precisas e ocuparam muito tempo de aula. O último exercício da aula ocupou imenso tempo, e foi-me aconselhado solicitar esse tipo de trabalho nos trabalhos de casa. Outro aspecto a melhorar é o controlo da voz falada, pois quando há imenso ruído tenho tendência a elevar a voz.

A segunda aula gravada com a turma de 3º grau foi leccionada no dia 10 de Janeiro de 2019. A sequência de actividades foi a seguinte: ‘jogo de atenção’ (nas observações do plano de aula); entoação de acordes maiores, menores e diminutos a vozes; identificação auditiva de ostinato rítmico, leitura rítmica com ostinato; leitura de nome de notas; entoação de ordenação com nome de notas em Mi menor; descodificação de números de melodia memorizada e escrita do ritmo da melodia memorizada.

O facto de ter começado com um ‘jogo de atenção’ resultou bastante bem e a duração da actividade foi boa. Na entoação de acordes, o *feedback* dado poderia ter sido mais preciso. Além disso, dei *feedback* afirmativo quando a afinação não estava a 100% e a actividade ocupou muito tempo de aula. Na actividade de leitura rítmica que se seguiu, penso que o desafio foi adequado ao juntar o ostinato corporal, visto que a leitura era fácil para o nível dos alunos. A preparação para a dissociação, compasso a compasso, foi essencial e ajudou os alunos na realização do exercício. Um aspecto a melhorar seria evitar dar as respostas e permitir que os alunos realizassem o exercício por eles mesmos, fazendo as correcções necessárias e dando *feedback*.

Na preparação para a memorização da melodia poderia ter preparado melhor, embora a decisão tomada aquando da entoação de ordenações tenha resultado. A memorização da melodia tornou-se fácil depois de realizada a preparação. Um aspecto a melhorar nesta actividade seria o acompanhamento ao piano. Penso que o processo de escrita da melodia memorizada foi bem guiado, embora esta actividade tenha ocupado muito tempo de aula. A utilização da flauta transversal foi um elemento novo na aula que tornou o exercício diferente e, de certa forma, interessante. O facto de a aula ter terminado com um momento musical foi um aspecto positivo, tendo em conta o objectivo de terminar a aula com música.

A terceira aula gravada com a turma do 3º grau foi leccionada no dia 2 de Maio de 2019. Nesta aula foram realizadas as seguintes actividades: memorização de melodia e dissociação rítmica a duas partes (pulsção + ritmo da melodia); organização de células rítmicas em divisão binária e ternária; reconhecimento auditivo de motivos rítmicos e improvisação em divisão binária e

ternária; memorização de melodia; visualização de vídeo que incluiu o excerto melódico memorizado em simultâneo com dança e realização do ‘jogo da pulsação’.

A observação da gravação desta aula permitiu verificar uma evolução em alguns aspectos como o maior controlo vocal em resposta ao nível elevado de ruído produzido pela turma na sala de aula, uma maior diversidade de exercícios e actividades, e a uma maior alternância entre os momentos em que os alunos estavam de pé e sentados.

No entanto, foi possível identificar problemas que ainda precisam de ser ultrapassados. Por exemplo, as actividades implementadas foram muito longas e ainda se observou um nível de ruído elevado por parte dos alunos durante a aula. Adicionalmente, ao realizar a leitura rítmica apontada foram exemplificadas várias células, levando a que a actividade deixasse de ser uma actividade de leitura para passar a ser uma actividade sensorial de imitação rítmica. Aquando da observação da aula, percebi que o exercício de memorização deveria ter tido acompanhamento harmónico do piano para facilitar o processo.

4.1.3. Comentários às aulas leccionadas ao 6º grau do regime articulado

A primeira aula gravada com a turma de 6º grau foi leccionada no dia 26 de Outubro de 2018. A sequência de actividades foi a seguinte: dizer nome de intervalos e cantar em sílaba neutra exercícios de “Modus Novus” (Edlund, 1963); percussão do ritmo do excerto musical indicado pelo professor; descodificação nome de notas de melodia memorizada; entoação de acordes de 7ª da Dominante; transposição de melodia; reprodução de sequência harmónica ao piano; percussão do ritmo (mão direita/mão esquerda) do excerto musical indicados pelo professor; leitura rítmica a duas partes.

De modo geral, a técnica pianística e o domínio das restantes áreas exigem do professor uma prestação a um nível elevado. O meu desempenho ficou bastante aquém do desejado, concluindo ser esta a maior falha nas aulas da turma de 6º grau. Além disso, o facto de as actividades serem demasiado longas faz com que o ritmo de aula seja baixo. A ausência de uma planificação mais detalhada da aula, com objectivos comportamentais mais específicos impede que o ritmo de aula seja elevado, como seria ideal.

No início da aula, deveria ter solicitado aos alunos que entoassem sequências de intervalos como preparação para a leitura dos exercícios de “Modus Novus” (Edlund, 1963). Ainda no mesmo exercício, houve momentos em que dei a resposta tocando no piano, o que poderia

melhorar a pulsação escolhida fosse mais rápida e se tocasse apenas depois de os alunos cantarem.

Aquando do primeiro exercício de percutir o ritmo indicado pelo professor, faltou a demonstração de início ao fim para os alunos terem oportunidade de ouvir e ver o objectivo do exercício até ao fim. Além disso, deveria ter reproduzido o excerto musical mais vezes antes de os alunos realizarem a tarefa, e os comentários sobre a mesma foram dados cedo demais, acabando por não fazer muito sentido para os alunos. Outro aspecto a melhorar seria o facto de não falar ou dar indicações durante a reprodução do áudio.

A segunda aula gravada com a turma de 6º grau foi leccionada no dia 8 de Fevereiro de 2019. Nesta aula foram realizadas as seguintes actividades: percussão do ritmo do excerto musical indicado pelo professor; transposição de excerto musical; leitura rítmica a duas partes; audição de excerto musical.

Esta aula começou pelo trabalho de casa: percutir o ritmo do piano do excerto apresentado. Como o trabalho de casa não estava ao nível esperado, foi realizado um trabalho por secções, tendo ocupado bastante tempo de aula. Neste exercício, dei muitas vezes a resposta em vez de ajudar os alunos a descobrirem por eles próprios. Além de que o *feedback* dado não foi preciso o suficiente. Na actividade de memorização e transposição da melodia, o processo foi bem guiado embora devesse evitar dar algumas respostas, como no exercício anterior. A afinação não foi corrigida sempre que necessário e o ritmo de aula foi lento, tendo a actividade uma duração acima do pretendido. Na tarefa seguinte – percussão a duas partes – houve ausência de contacto visual, que impediu a percepção do desempenho dos alunos. Um melhor domínio do material teria ajudado, embora o facto de realizar o exercício em espelho tenha representado um aspecto positivo da minha prática. Por fim, a audição de um excerto musical e a revisão da actividade inicial foram uma boa forma de terminar a aula pelo simples facto de haver espaço para ouvir música.

A terceira aula gravada com a turma de 6º grau foi leccionada no dia 10 de Maio de 2019. Esta aula foi estruturada em 7 partes: reprodução de sequências de ritmos corporais; reprodução e memorização de frases rítmicas; dissociação a duas partes: entoação da linha da mão direita do piano e percutir a linha da mão esquerda do piano do coral (trocar); identificação auditiva de intervalos; dissociação a duas partes: percutir o ritmo da melodia e a pulsação em simultâneo; entoação da canção trabalhada na aula anterior; audição de peça apresentada por um aluno.

Esta aula foi uma das mais bem conseguidas em resultado de uma maior variedade de actividades implementadas e do repertório utilizado, embora continuem a existir alguns aspectos a melhorar. O primeiro está, mais uma vez, relacionado com um menor controlo pianístico que, por consequência, leva à ausência de contacto visual sempre que há actividades que incluam a utilização do piano. Um outro aspecto a melhorar tem a ver com o *feedback* a dar, devendo ser detalhado, específico e honesto ao longo de toda a aula.

4.2. Mudanças a serem implementadas

Para além dos aspectos referidos anteriormente, durante o presente ano lectivo ainda não foi possível aplicar algumas das mudanças pretendidas. Nos próximos anos gostaria de implementar as seguintes alterações no processo de ensino:

- utilizar mais o piano nas aulas, melhorando as harmonizações de escalas e de melodias, assim como trabalhar cantos e pianos musicalmente interessantes;
- utilizar com regularidade os instrumentos dos alunos, por ser uma actividade para a qual os alunos se sentem motivados e representar uma ferramenta útil na ligação entre a disciplina de FM e Instrumento.
- planificar melhor as aulas, de forma a haver equilíbrio entre momentos de maior concentração e actividades de relaxamento;
- diversificar mais as actividades realizadas em aula e associá-las sempre que possível à execução musical;
- enviar ditados em formato áudio e exercícios teóricos como trabalho de casa para evitar gastar tempo de aula com exercícios de escrita.
- apresentar mais exemplos musicais e relacionar com conceitos aprendidos em aula;
- trabalhar a parte da harmonia de forma mais eficaz, variando os exemplos apresentados, através do piano e de excertos musicais em formato áudio;
- preparar fichas de trabalho a realizar nas aulas, de forma a não gastar muito tempo de aula nos exercícios de escrita;
- melhorar a gestão de grupos de trabalho e o nível de ruído na sala de aula;
- organizar uma sebenta com o material a utilizar durante o ano lectivo.

5. Conclusão

Esta reflexão sobre a prática docente é fundamental não só no contexto da elaboração do Relatório de Estágio, mas sobretudo para analisar a forma como ensino e melhorar os aspectos que ficam aquém do desejado. Este é um processo que deve acompanhar o professor ao longo de toda a carreira.

A oportunidade de leccionar várias turmas permitiu-me considerar vários factores aquando da planificação das aulas. Além dos conteúdos programáticos, foi importante ter em conta: a faixa etária dos alunos, sobretudo na selecção de repertório a utilizar e na escolha de actividades; o número de alunos por turma, visto que afecta a dinâmica da aula; o horário das aulas, que influencia os níveis de agitação ou concentração dos alunos.

Em adição a todos estes factores, há muitos aspectos que tornam a prática pedagógica bem-sucedida, tais como: dar *feedback* preciso regularmente, manter o nível de desafio adequado em todas as actividades realizadas em aula, dominar a parte técnica de forma a manter o contacto visual com os alunos, dar preferência a actividades de cariz formativo e prestar especial atenção à resposta dos alunos.

Durante o presente ano lectivo foi possível ir melhorando alguns aspectos da minha prática docente. Comecei a ter mais cuidado com a disposição dos alunos na sala de aula, preparei melhor as actividades com o propósito de diversificar as tarefas, mantendo os níveis de concentração elevados. Acima de tudo, tive em mente os processos de aprendizagem abordados nas aulas de Didáctica do Ensino Especializado, o que fez com que o meu desempenho enquanto docente melhorasse substancialmente.

Apesar de ainda restarem aspectos por corrigir, sobre os quais reflecti, este estágio foi o ponto de partida para poder desempenhar uma prática consciente ao longo do meu percurso enquanto docente.

Secção II – Investigação

Utilização de estratégias de Ensino Diferenciado nas aulas de Formação Musical, em Escolas de Ensino Especializado de Música, como resposta às necessidades de cada aluno

1. Descrição do Projecto de Investigação

1.1. Justificação/Pertinência

Ao longo do meu percurso enquanto estudante de música e recentemente como professora de Iniciação Musical (IM) e FM – cerca de três anos – tenho vindo a deparar-me com algumas dificuldades no que respeita à gestão de diferentes níveis de aprendizagem no contexto da turma. Em cada turma lidamos com alunos com características muito distintas, diferentes níveis de interesse, formas de aprender muito variáveis e que se situam em diferentes pontos do processo de aprendizagem. Embora exista um sistema que organiza, de certa forma, o percurso escolar, continuamos a deparar-nos com estas divergências enunciadas anteriormente. Ao apresentarmos determinada actividade numa aula de FM, encontramos invariavelmente, no mínimo, três tipos de respostas diferentes por parte dos alunos:

- 1) os que sentem que a tarefa tem um nível adequado de desafio e que, conseqüentemente, conseguem realizar a tarefa;
- 2) os que sentem que o desafio é elevado ao ponto de não conseguirem realizar a tarefa;
- 3) os que não sentem desafio pois a tarefa é demasiado fácil, não sentindo necessidade de investir esforço e atenção na realização da tarefa.

Todos os três tipos de respostas surgem numa turma onde, supostamente, todos os alunos estariam no mesmo nível de aprendizagem. Por isso, pareceu-me interessante perceber até que ponto os professores de FM utilizam estratégias de *ensino diferenciado* (ED) para responder às necessidades individuais dos alunos, num contexto de turma.

2. Revisão bibliográfica

2.1. Ensino Diferenciado

2.1.1. Contextualização

As primeiras referências à diferenciação pedagógica no contexto de aula surgiram em 1966, como resultado dos trabalhos publicados por Bloom nos Estados Unidos. O conceito de ED aplica-se no contexto da turma, a aulas colectivas. Neste contexto espera-se que o professor implemente diferentes actividades ou variantes da mesma actividade que se adequem ao interesse, ao nível de preparação e ao estilo de aprendizagem de cada aluno. A utilização destas estratégias fornece aos alunos possibilidade de alcançarem o seu potencial máximo (Melo, 2011).

O conceito de ED tem vindo a ser explorado e desenvolvido sobretudo no âmbito do ensino geral. Allan e Tomlinson defendem que o ED é “uma forma de resposta pró-activa da parte do professor face às necessidades identificadas em cada aluno” (2000, p. 14). Por outras palavras, espera-se que o professor foque a sua atenção nas necessidades de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes. Segundo Melo, “a diferenciação pedagógica [é, na realidade uma forma de] valorização das capacidades dos alunos” (2011, p. 31). A diferenciação pedagógica é também um desafio que exige do professor a capacidade de adequar ao aluno os objectivos e as situações de aprendizagem, capacitando-o para responder às exigências do ensino, superar as expectativas do professor, ultrapassar barreiras problemáticas e valorizar a sua auto-estima e capacidade. Segundo Ana Cadima, “diferenciar o ensino passa por organizar as actividades e as interacções, de modo a que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta as características e necessidades pessoais” (citada em Melo, 2011, p. 32). O ED, para além de reunir um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula, é uma forma de reflectir sobre os processos de ensino e aprendizagem (Heacox, 2006, p. 6). De acordo com Dixon, Yssel, McConnell, e Hardin, o ED descreve “uma abordagem do currículo e da instrução que leva em consideração as diferenças dos alunos e cria oportunidades para que todos se envolvam com as informações e ideias ao mesmo tempo que desenvolvem capacidades essenciais” (2014, p. 112).

O ED coloca os alunos no centro dos processos de aprendizagem e, de acordo com Diane Heacox (2006), procura responder a várias necessidades educativas, entre as quais as seguintes:

1. satisfazer os padrões e as exigências curriculares relativamente a cada aluno;
2. responder às necessidades de aprendizagem, aos interesses e às preferências dos alunos;
3. planear tarefas estimulantes e interessantes para cada um;
4. preparar actividades baseadas em conceitos essenciais, em processos e competências com significado, assim como em múltiplas formas de os alunos poderem mostrar o que aprenderam;
5. promover oportunidades de trabalho em vários formatos de ensino;
6. apresentar abordagens flexíveis ao conteúdo, ao ensino e aos produtos;
7. criar ambientes de sala de aula que respondam às expectativas dos alunos e que facilitem o trabalho dos professores.

No contexto do ED, o professor assume uma postura de facilitador da aprendizagem, guiando o processo de aprendizagem dos alunos com base em três responsabilidades essenciais: dar oportunidades de aprendizagem diferenciadas, organizar os alunos durante as actividades e usar o tempo de forma flexível. Para o professor, “organizar uma sala de aula com vista a actividades e descobertas eficazes torna-se a principal prioridade” (Mikus, 2012, p. 37). Faz parte do papel do professor conhecer o património sociocultural do aluno, os interesses, necessidades, saberes, experiências e dificuldades para praticar diferenciação.

De acordo com Mikus, os professores que utilizam estratégias de ED devem preocupar-se em perceber os interesses e preferências dos alunos, as suas capacidades, o patamar de aprendizagem em que se encontram e como querem aprender. Além disso, refere também que “a principal função dos professores de hoje é organizar a sala de aula de maneira a criarem o local ideal onde os alunos possam desenvolver os seus conhecimentos, as suas capacidades, os valores e as atitudes, [...] através de actividades diversificadas e descobertas eficazes, e onde criem as suas próprias ideias” (2012, p. 27).

2.1.2. Modelos de ED

O professor pode usar estratégias diferenciadas com base em três áreas: conteúdo, processo e produto. O uso das mesmas deve considerar: 1. a receptividade, 2. os interesses e/ou 3. os perfis de aprendizagem dos alunos.

Segundo Allan & Tomlinson, “os *conteúdos* consistem em factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências relacionados com uma disciplina”, assim como os materiais que permitem aceder a esses elementos (2002, p. 21). Por outras palavras, os conteúdos são os

tópicos, conceitos ou temas curriculares apresentados aos alunos. De acordo com Diane Heacox (2006), o conteúdo é diferenciado através de um enfoque nos conceitos, nos processos e nas competências essenciais, ou através de um aumento da complexidade da aprendizagem. O professor pode diferenciar das seguintes formas:

- Atribuir actividades apropriadas que permitam que os alunos se envolvam nelas, após uma pré-avaliação das competências e dos conhecimentos dos mesmos;
- Oferecer aos alunos opções de escolha entre tópicos a serem explorados em maior profundidade;
- Fornecer tanto recursos básicos como avançados de acordo com os níveis actuais de conhecimento dos alunos.

No que respeita ao *processo*, este diz respeito à “forma como o aluno atribui um significado a algo, compreende e ‘detém’ os factos, conceitos, generalizações e competências-chave de uma dada disciplina.” (Allan & Tomlinson, 2002, p. 22). Por outras palavras, o processo é o ‘como’ do ensino. O professor pode diferenciar acrescentando mais complexidade à tarefa, envolvendo os alunos em actividades de pensamento crítico ou criativo, assim como variando os meios que utiliza para os estimular a aprender (Heacox, 2006).

O uso do termo *produto* “é usado para referir os itens que um aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo” (Allan & Tomlinson, 2002, p. 23). Segundo Diane Heacox (2006), os *produtos* reflectem aquilo que os alunos compreenderam e são capazes de aplicar, mostrando a aprendizagem em acção e revelando novos modos de pensar ou novas ideias.

2.1.3. Conhecer os alunos

Tendo em conta que o objectivo do ED é aumentar a probabilidade de os alunos serem bem-sucedidos nos seus estudos, o ponto de partida fundamental passa por conhecê-los melhor. Todos os alunos são diferentes e cabe ao professor compreender como diferem entre si, no que respeita aos seus interesses, preferências e ritmos de aprendizagem, à sua disposição e motivação para aprender (Heacox, 2006).

Este processo pode começar com uma recolha de informação sobre o percurso escolar, os interesses, as formas de aprendizagem preferidas e os actuais níveis de conhecimento e competências dos seus alunos. (Heacox, 2006). No que respeita ao percurso escolar, o professor

pode analisar a documentação que a escola guarda sobre cada aluno de modo a obter pistas sobre os pontos fortes e limitações de aprendizagem dos alunos. Para obter mais informação acerca dos alunos, o professor pode ainda usar ferramentas como testes diagnósticos, auto-avaliação e reflexão, conversas com familiares e obter *feedback* de antigos professores. Quando o professor realmente conhece os alunos, torna-se mais capaz de atender às suas necessidades e direccionar o currículo e instruções, garantindo o sucesso de todos.

2.1.4. Necessidades dos alunos

É possível descrever três formas de implementar actividades de ED em aula: 1. organização de grupos de ensino flexíveis, 2. selecção de actividades estratificadas e 3. implementação de actividades que permitem aos alunos escolher o que fazer.

Organização de Grupos de Ensino Flexíveis – Segundo Diane Heacox (2006), a organização de diferentes grupos de trabalho é a essência do ED. Quando o professor organiza grupos de forma flexível, pode dar diferentes tarefas aos grupos e variar as instruções consoante as necessidades de aprendizagem dos seus alunos. A gestão de grupos permite que o professor personalize as actividades de acordo com as necessidades dos alunos e, em simultâneo, dá-lhe tempo para fornecer instrução adicional ou experiências de aprendizagem mais prolongadas a determinados alunos ou grupos de alunos. A organização da turma em grupos flexíveis tem a vantagem de em cada actividade ou tarefa haver uma diferente disposição dos grupos de trabalho, dando aos alunos a oportunidade de mudar de grupo de acordo com o que precisam de trabalhar (idem).

A organização da turma em *grupos flexíveis* não cria grupos permanentes porque as necessidades e circunstâncias é que determinam quem trabalha com quem. Além disso, o tamanho dos grupos varia de acordo com o número de alunos com necessidades de aprendizagem similares e o tempo da actividade consoante a complexidade da tarefa. Desta forma, o tempo dedicado a ensinar cada tópico torna-se mais rentável, tendo em conta que o professor consegue estabelecer objectivos adequados para todos. Apesar da configuração flexível da turma ser uma mais valia para o desenvolvimento dos alunos, não é utilizada em todas as aulas, ficando à consideração do professor a sua pertinência (Heacox, 2006).

A implementação de *grupos flexíveis* pode ser particularmente vantajosa em dois momentos: 1. quando alguns alunos ainda não dominam as competências ou conteúdos e outros já estão preparados para avançar, ou 2. quando é mais benéfico para alguns alunos trabalharem numa

tarefa mais avançada enquanto outros executam uma actividade mais básica.

Seleção de Actividades Estratificadas – Tal como acontece com a formação de *grupos flexíveis*, a implementação de *actividades estratificadas* tem como objectivo principal estabelecer uma melhor adequação educacional às necessidades individuais de aprendizagem dos alunos (Heacox, 2006). As *actividades estratificadas* consistem em tarefas e projectos diferenciados que o professor desenvolve com base naquilo que são as necessidades dos alunos. A estratificação pode basear-se nos níveis de estímulo, na complexidade, nos recursos, no resultado final, no processo ou no produto.

Implementação de Actividades com Opções de Escolha – Por último, de acordo com Diane Heacox (2006), dar aos alunos opções de escolha é uma forma importante de os motivar e de fazer com que se interessem num determinado projecto. Para isso, o professor deve planear todas as opções possíveis e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, preparando previamente *actividades estratificadas* alternativas para os alunos que alcancem o objectivo da tarefa mais rapidamente. Aquando da aquisição das competências necessárias para a realização de um trabalho mais autónomo, os alunos podem escolher de entre o conjunto de tarefas propostas, a que mais se identificam, voltando às *actividades estratificadas* junto dos grupos de trabalho. Esta estratégia é eficaz, principalmente quando o grau de preparação dos alunos varia significativamente (idem).

2.1.5. Avaliação

De forma a que o processo de avaliação seja justo e equitativo, é necessário que os alunos compreendam claramente as expectativas do professor. Portanto, espera-se que o professor dê *feedback* sobre o progresso na aprendizagem de cada aluno, assim como sobre a qualidade do seu trabalho realizado num determinado período temporal. Desta forma, a atribuição de notas ganha significado, mostrando aos alunos que competências adquiriram e desenvolveram e que em que competências é que manifestam dificuldades (Heacox, 2006).

No ED, a implementação “diferentes tarefas ou procedimentos [obriga a que se implementem] critérios de avaliação diferentes” (Heacox, 2006, p. 124). Consequentemente, deve ser possível identificar a presença de diferentes critérios de avaliação quando os alunos realizam tarefas com níveis de dificuldade diferenciada. Todas as tarefas, básicas ou avançadas, deverão ser avaliadas em relação ao maior ou menor cumprimento dos critérios de avaliação definidos para essa tarefa.

Também relevante para o sucesso da implementação de estratégias de ED é o desenvolvimento da capacidade de avaliação pelos próprios alunos, quer para poderem avaliar o seu próprio trabalho como para avaliarem o desempenho dos colegas, usando critérios de qualidade de trabalho. Contudo, uma vez mais, de acordo com Diane Heacox (2006), a hetero-avaliação não será produtiva ou exacta, a menos que o professor forneça primeiro os critérios de avaliação aos alunos.

2.1.6. Taxonomia de Bloom e “Inteligências Múltiplas” de Gardner

Como veremos a seguir, tanto a taxonomia de Bloom como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner são dois modelos da psicologia educacional que estão, de certa forma, relacionados com o ED e que estabelecem uma base teórica fundamental para a implementação deste tipo de ensino nos mais variados contextos educacionais.

De forma a ajudar o professor a identificar o nível de estímulo nas actividades de aprendizagem, a taxonomia de Bloom apresenta seis tipos de pensamento diferentes (Heacox, 2006):

- Conhecimento: recordar factos e informação;
- Compreensão: mostrar que compreendeu;
- Aplicação: usar o que foi aprendido;
- Análise: examinar criticamente;
- Avaliação: determinar o valor com base em critérios;
- Síntese: reformular de uma forma inovadora ou diferente.

Assim, de acordo com a taxonomia de Bloom, o professor pode planear as actividades levando em conta os níveis de desafio adequados a cada um dos seus alunos. Desta forma, espera-se que o professor modifique, adapte ou até crie as suas actividades, apresentando um vasto leque de tarefas que vá de encontro aos diferentes tipos de pensamento (Heacox, 2006). Para planear actividades que vão de encontro aos diferentes tipos de pensamento, é fundamental que o professor conheça bem os seus alunos.

Por outro lado, Howard Gardner apresenta um modelo teórico que sugere que existem pelo menos oito tipos de “inteligência”, ou seja, oito maneiras diferentes de aprender e de pensar⁵. Para Gardner cada tipo de “inteligência” tem pontos fortes e limitações que afectam não só a

⁵ Visual/espacial, corporal/cinestésica, verbal/linguística, lógica/matemática, , musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista

forma como aprendem, mas também a forma como representam mentalmente aquilo que aprendem (Heacox, 2006).

2.1.7. *ED nas aulas de FM*

No ensino especializado da música em Portugal é possível encontrar dois tipos de cursos: 1. os cursos Artísticos Especializados na área da Música de nível Básico e Secundário leccionados em escolas públicas (conservatórios de música) e em escolas particulares e cooperativas (academias de música com financiamento do Estado) e; 2. os cursos profissionais leccionados tanto nas instituições atrás mencionadas como em escolas profissionais de música (Mota, 2014).

A disciplina de FM do Ensino Especializado de Música, Básico e Secundário, tem vindo a sofrer algumas modificações no que respeita aos objectivos que a regem. Visto que o ensino especializado de música é, actualmente, procurado tanto por alunos que pretendem tornar-se profissionais de música como por aqueles desejam apenas adquirir uma formação na área (Pedroso, 2004), a disciplina de FM desempenha um papel duplo de formar 1. músicos profissionais e 2. músicos amadores e público.

Sendo a disciplina de FM leccionada a turmas/grupos e não individualmente, como acontece nas aulas de instrumento, é possível encontrar na mesma turma/grupo alunos com níveis de aprendizagem díspares e com velocidades de aprendizagem diferentes. À semelhança dos professores de outras áreas do ensino genérico, os professores de música, e em específico os professores de FM podem diferenciar a instrução, proporcionando momentos efectivos de aprendizagem a todos os alunos (Standerfer, 2011).

“Experiências musicais diferenciadas permitem que os alunos com dificuldades, alunos mais avançados e aqueles ao nível do ano escolar em que se encontram, tenham níveis adequados de desafio à medida que trabalham para dominar informações essenciais, ideias e capacidades. A diferenciação não só reconhece que os alunos estão em diferentes níveis, como assume que variam na forma como processam novas informações ou capacidades, além dos diversos níveis de interesse.”

(Standerfer, 2011, p. 44)

É relativamente consensual a ideia de que as escolas não atendem às necessidades de todos os alunos (Burnard, Dillon, Rusinek, & Sæther, 2008). Por outro lado, a música parece desempenhar um papel importante na promoção da *inclusão social*, uma vez que permite que

se criem ambientes de aprendizagem eficaz em escolas multiculturais, já que os professores de música podem usar o seu contexto diversificado para desenvolver métodos de ensino relevantes para todos os alunos (idem).

Para além disso, a música oferece um vasto leque de áreas de trabalho na medida em que um músico pode ser professor, compositor, crítico, produtor, maestro, instrumentista (Hallam, Cross, & Thaut, 2008). Tendo em conta as diferentes áreas que um músico pode escolher para exercer a sua profissão, assim como os diferentes géneros musicais, deparamo-nos com uma forma de resposta bastante diversificada para atender às necessidades de todos os alunos. Considerando a realidade das aulas de FM nas escolas de Ensino Especializado da Música em Portugal, onde todos os anos, em todas as turmas os professores se deparam com alunos muito diferentes, com variados propósitos ou ambições, a abordagem do ED pode tornar-se uma mais valia na aprendizagem musical individual inserida no contexto de grupo/turma.

2.2. Aprendizagem Musical

De acordo com Santomé (1994, citado em Pedroso, 2004), a escola deve assegurar aos alunos um conhecimento reflexivo e crítico. Assim sendo, é importante que os alunos compreendam a informação e os conceitos leccionados, participando activamente em experiências de aprendizagem diversificadas, ao invés de serem meros receptores passivos de informação. A aprendizagem musical pressupõe a existência de um processo multidisciplinar com a aquisição e desenvolvimento simultâneo de várias competências⁶.

A prática docente requer uma série de cuidados que o professor deve considerar: 1. definir objectivos claros e com desafio adequado; 2. estabelecer um ritmo de aula elevado; 3. falar de forma simples e precisa; 4. atrair e manter a atenção dos alunos; 5. dar instruções curtas; 6. gerir o tempo gasto em prática e *performance*; 7. dar *feedback* construtivo, detalhado e honesto; 8. proporcionar experiências que permitem ao aluno ser auto-eficaz (Duke, 2005). Num outro modelo, Price (1985) identificou três elementos fundamentais num ciclo completo de ensino: 1. instruções do professor, 2. A realização da tarefa por parte do aluno e, 3. o *feedback* dado pelo professor (Macleod & Napoles, 2012). Para este estudo serão incluídos e debatidos dois elementos apenas, instruções e *feedback*, visto serem os elementos principais na acção do professor, no que respeita ao ED.

⁶ Competências Auditivas, Competências Motoras, Competências Expressivas, Competências de Leitura, Competências Performativas, Competências Cognitivas e Competências Metacognitivas (Cardoso, 2012).

2.2.1. Instruções

É através das instruções que dá, que o professor guia o processo de aprendizagem dos seus alunos (Jorgensen, 2008). Num qualquer processo de aprendizagem espera-se que as instruções sejam sequenciais. Uma actividade é normalmente iniciada com instruções, informações dadas pelo professor sobre a tarefa a realizar, seguidas pela interacção do aluno com a tarefa e pela reacção do professor ao desempenho do aluno sob a forma de *feedback* (Hattie & Timperley, 2007; Yarbrough & Price, 2014). Segundo Jorgensen, o professor dá instruções de acordo com as expectativas de desempenho dos alunos. Embora o professor planeie dar determinadas instruções, as mesmas poderão ser adaptadas ou alteradas no momento, consoante a reacção dos alunos às tarefas (Jorgensen, 2008). Tendo em conta que os alunos reagem de forma diferente às instruções do professor, as mesmas podem ser diferenciadas de forma a corresponder às necessidades de cada um.

“Diferenciar a instrução implica que o professor responda construtivamente ao que os alunos sabem. Isso significa que o professor deve apresentar diversos caminhos de aprendizagem para que os alunos acedam às oportunidades de aprendizagem adequadas à sua forma de aprender.”

(Munro, 2012, p. 2)

Vários estudos recentes apoiam a ideia de que um ensino eficaz depende da capacidade do professor para sequenciar o ensino e a aprendizagem com base num modelo de instrução, chamado *instrução directa* (Yarbrough & Price, 2014). A *instrução directa*, conceito cunhado por Rosenshine (1976), baseia-se na aplicação de instruções sequenciais, onde o aluno interage com a tarefa apresentada pelo professor, seguindo-se o *feedback* do professor relativamente ao desempenho do aluno, como foi referido anteriormente. À luz de estudos recentes, é reconhecida a utilização deste modelo nas aulas de música, revelando grande eficácia no processo de aprendizagem dos alunos em comparação à ausência de instrução e *feedback*. Segundo vários autores, os professores que efectivamente ajudam os alunos a aprender, são aqueles que utilizam *instrução directa* (Yarbrough & Price, 2014). Na utilização deste modelo, o professor é o líder, estando no comando da realização e organização das actividades (Rosenshine, 1976).

No ED as instruções são vistas como uma ferramenta que se adapta às necessidades dos alunos e segundo Rock, Gregg, Ellis, & Grable (2008) há evidências de que a instrução diferenciada tem efeitos positivos no desenvolvimento dos mesmos (Parsons, Dodman, & Burrowbridge,

2013). Tendo em conta o objectivo de implementar actividades de ED, parte da planificação do professor passa por programar dar instruções diferenciadas e antecipar a possibilidade de adaptar essas instruções às necessidades específicas que surjam em aula (Parsons et al., 2013). Segundo Darrow, há maiores benefícios para os alunos quando a instrução é flexível e há opções para aprender e interagir (Darrow, 2015), já que “todos os alunos estão envolvidos na instrução e participam na sua própria aprendizagem” (Anderson, 2007, p. 52).

À semelhança da importância das instruções no processo de aprendizagem de uma qualquer disciplina do ensino genérico, as mesmas desempenham um papel fundamental nas aulas de música. De acordo com Bounviri (2018) as instruções em aulas de música podem ser apresentadas: 1. de forma a direccionar a atenção para as necessidades individuais dos alunos; 2. sob a forma perguntas que estimulam o raciocínio; 3. de maneira a ligar elementos visuais (notação) ao som. Em particular, o primeiro tipo de instruções é referido como sendo particularmente vantajoso já que as instruções adaptadas às necessidades individuais têm um impacto directo no desenvolvimento da musicalidade dos alunos e promovem neles um aumento dos níveis de confiança associados à aprendizagem musical (Buonviri, 2018).

2.2.2. *Feedback*

O *feedback* é essencial para a eficácia do ensino e constitui uma parte da interacção entre professores e alunos (Duke & Henninger, 2002). De acordo com Timperley, o “*feedback* é um dos aspectos mais importantes na aprendizagem” (2007, p. 81). Segundo MacLeod e Napoles (2013), o *feedback* é uma importante ferramenta de aprendizagem, já que permite aos alunos desenvolverem consciência sobre a sua *performance* em determinada tarefa.

Segundo Chilcoat (1988), os professores podem guiar o processo de aprendizagem dos alunos fornecendo *feedback* verbal positivo e correctivo imediatamente após a resposta/acção do aluno. O *feedback* dado nesta circunstância tem a dupla função de corrigir respostas inadequadas, assim como reforçar respostas correctas. De um ponto de vista mais específico, Chilcoat (1988) apresenta o propósito da utilização de *feedback* verbal, com base nos seguintes parâmetros: 1. desenvolver auto-confiança nos alunos, assim como a sua capacidade para aprender; 2. envolver os alunos na tarefa e torná-los responsáveis pela sua aprendizagem; 3. reconhecer o esforço dos alunos; 4. fazer com que os alunos tenham interesse nos tópicos/conteúdos abordados; 5. eliminar os erros e falhas de compreensão que possam levar os alunos a sentirem-se frustrados; 6. dar aos alunos as ferramentas necessárias para a realização

das tarefas; 7. apresentar metas e objectivos claros; 8. orientar o processo de aprendizagem dos alunos, tendo em atenção as capacidades e dificuldades que os mesmos apresentam na realização de tarefas; 9. identificar exactamente o que os alunos sabem.

De acordo com o mesmo autor há dois tipos de *feedback* verbal: afirmativo e correctivo. O *feedback* verbal afirmativo “destina-se a fortalecer uma resposta certa do aluno, a melhorar a sua precisão e a torná-la mais provável de ocorrer novamente” (Chilcoat, 1988, p. 9). De acordo com Chilcoat, o “*feedback* correctivo é uma reacção construtiva do professor que enfatiza o aperfeiçoamento do aluno” (1988, p. 10). Neste tipo de *feedback*, o objectivo é eliminar a resposta errada e simultaneamente substituir pela informação correcta.

A eficácia do *feedback* depende do âmbito para o qual é direccionado. Timperley e Hattie (2007) apresentam quatro possíveis âmbitos do *feedback*:

- *Feedback* sobre a tarefa: inclui comentários acerca do desempenho do aluno na realização de uma tarefa, ajudando-o a distinguir as respostas correctas das incorrectas de forma linear, sem qualquer tipo de detalhe.
- *Feedback* sobre o processo de compreensão da tarefa: é um tipo de *feedback* mais específico para os processos subjacentes às tarefas ou para relacionar e ampliar tarefas. Além disso, pode levar o aluno a fazer uma busca de informações mais eficaz.
- *Feedback* auto-regulatório: envolve interacção entre compromisso, controle e confiança; aborda a forma como os alunos controlam, direccionam e regulam as acções para o objectivo de aprendizagem; implica autonomia, auto-controle, auto-direcção e auto-disciplina.
- *Feedback* sobre o impacto pessoal: este tipo de *feedback* inclui informação que tem um impacto na percepção de auto-eficácia ao nível da aprendizagem ou do impacto que as estratégias usadas tiveram no sucesso da aprendizagem.

Nas aulas de música, e em particular nas aulas de FM, o *feedback* é uma ferramenta pedagógica muito importante, na medida em que permite ao professor orientar o processo de aprendizagem tanto do grupo como de alunos individuais, de acordo com as suas necessidades educativas.

2.3. Estilos de Aprendizagem

O conceito de estilos de aprendizagem é frequentemente abordado na área da educação e da aprendizagem. À medida que a população estudantil se torna mais diversificada, a capacidade de ensinar consoante as necessidades dos diferentes alunos, verifica-se cada vez mais importante (Haar, Hall, Schoepp, & Smith, 2002). Segundo estudos e pesquisas realizadas no âmbito dos estilos de aprendizagem, encontram-se diversas abordagens acerca do tema, apontadas no decorrer do subcapítulo.

As formas pelas quais um indivíduo adquire, retém e recupera informações são colectivamente reconhecidas como estilo de aprendizagem (Felder & Henriques, 1995). De acordo com Campbell, Campbell, e Dickinson (1999), os estilos de aprendizagem retratam “as diferenças individuais na forma como a informação é percebida, processada e comunicada” (citado em Haar et al., 2002, p. 142). Segundo Dunn e Dunn (1999), os estilos de aprendizagem representam “a forma como cada indivíduo começa a concentrar-se, a processar, a interiorizar e a reter informações novas e desafiantes” (citado em Calissendorff, 2015, p. 349). Para Sun, Lin & Yu (2008), um estilo de aprendizagem descreve um modo de resposta relativamente constante, que normalmente inclui padrões cognitivos pessoais, características afectivas e hábitos fisiológicos.

2.3.1. Modelos de Estilos de Aprendizagem

Apesar de ser possível encontrar na bibliografia especializada vários modelos de ‘estilos de aprendizagem’, nesta secção vão ser apresentados três desses modelos que podem ser mais facilmente integrados no contexto da aprendizagem musical.

Fisher & Fisher (1979), apresentam um modelo com dez estilos de aprendizagem ou dez tipos de alunos:

- *O Aluno Incremental*⁷: estes alunos aprendem gradualmente, adicionando-se dificuldades progressivas até compreenderem os conceitos na sua totalidade.
- *O Aluno Intuitivo*⁸: o estilo de aprendizagem destes alunos não segue a lógica tradicional (gradual), mudando frequentemente de direcção e saltando etapas de aprendizagem de uma forma não sistemática.

⁷ O Aluno Incremental – *The Incremental Learner*.

⁸ O Aluno Intuitivo – *The Intuitive Learner*.

- *O Aluno Sensorial*⁹: estes alunos confiam nos sentidos para a formação de ideias/conceitos. Normalmente, um dos sentidos tende a predominar em relação aos restantes, sendo os mais comuns os visuais e auditivos.
- *O Aluno Holístico*¹⁰: estes alunos usam todos ou grande parte dos sentidos em simultâneo para obter informação, e têm tendência para estar em ‘alerta’, prontos para receber estímulos dos sensores.
- *O Aluno Emocional*¹¹: estes alunos aprendem melhor em aulas e tarefas onde a carga emocional é elevada.
- *O Aluno Discreto*¹²: estes alunos adaptam-se melhor a aulas e tarefas onde a carga emocional é menor ou neutra. Nestas aulas, o professor concentra-se na tarefa em questão de maneira formal e objectiva, sendo reduzida a interação emocional entre professor e aluno.
- *O Aluno Metódico*¹³: estes alunos aprendem de forma eficaz quando o professor apresenta uma estrutura clara da aprendizagem. Os objectivos são cuidadosamente definidos, bem como os comportamentos esperados na sala de aula.
- *O Aluno Criativo*¹⁴: há alunos que aprendem melhor num ambiente de aprendizagem mais aberto. Estes alunos preferem aulas em que a estrutura geral é suficientemente visível, mas onde há lugar para a diversidade e a exploração de fenómenos relevantes, que não são planeados previamente.
- *O Aluno sem Auto-estima*¹⁵: esta “categoria” é extremamente abrangente para ser considerada um estilo de aprendizagem. No entanto, dela fazem parte os alunos que não têm quaisquer limitações físicas ou cognitivas, mas revelam problemas de auto-conceito de competência social, ou revelam um tipo de sensibilidade estética ou intelectual que os faz desenvolverem estilos de aprendizagem negativos.
- *O Aluno Eclético*¹⁶: este tipo de alunos adapta o seu estilo de aprendizagem ao tipo de tarefa que está a realizar, de maneira a tirar o máximo partido possível dessa aprendizagem. Estes alunos alcançam os objectivos propostos com relativa facilidade

⁹ O Aluno Sensorial – *The Sensory Specialist*.

¹⁰ O Aluno Holístico – *The Sensory Generalist*.

¹¹ O Aluno Emocional – *The Emotionally Involved*.

¹² O Aluno Discreto – *The Emotionally Neutral*.

¹³ O Aluno Metódico – *Explicitly Structured*.

¹⁴ O Aluno Criativo – *Open-Ended Structure*.

¹⁵ O Aluno sem Auto-estima – *The Damaged Learner*.

¹⁶ O Aluno Eclético – *The Eclectic Learner*.

em virtude da versatilidade que demonstram em aprender.

Kolb (1985), por seu turno, apresenta um outro modelo de organização para os ‘estilos de aprendizagem’. No seu Inventário de Estilos de Aprendizagem (*Learning-Style Inventory*) concebe os processos de aprendizagem dos indivíduos de acordo com duas dimensões: 1. modo de percepção preferido (concreto ou abstracto) e 2. o modo de processamento preferido (experiência activa ou observações reflexivas). Assim, de acordo com Kolb, é possível descrever quatro tipos de aprendizagem a partir da articulação destas duas dimensões (citado em Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork, 2009; Sun et al., 2008):

- *Aprendizagem Divergente*¹⁷ – os alunos que optam por este tipo de aprendizagem têm um desempenho melhor quando se dedicam a tarefas relacionadas com situações concretas, tendendo a sentir-se confortáveis na criação de ideias novas e em *brainstorming*.
- *Aprendizagem por Assimilação*¹⁸ – os alunos que preferem este tipo de aprendizagem tendem a sistematizar a informação de forma lógica e concisa. Este tipo de alunos interessa-se por conceitos abstractos e considera mais importante a lógica de uma teoria do que o seu valor prático.
- *Aprendizagem Convergente*¹⁹ – os alunos que escolhem este tipo de aprendizagem têm maior sucesso quando entendem como é que determinadas ideias teóricas se operacionalizam. Este tipo de alunos prefere concentrar-se na busca de soluções práticas e na resolução de problemas, optando por áreas mais técnicas em detrimento das áreas mais direccionadas para questões sociais e interpessoais.
- *Aprendizagem por Acomodação*²⁰ – os alunos que optam por este tipo de aprendizagem, aprendem melhor quando se envolvem nas tarefas de forma prática. Este tipo de alunos tende a tomar decisões de acordo com impulsos emocionais, dependendo menos de uma análise de dados lógica e estruturada.

Um terceiro modelo de organização para os ‘estilos de aprendizagem’ é conhecido como VARK. De acordo com este modelo, reconhece-se que cada indivíduo tem um estilo de aprendizagem predominante, que pode ser: V – visual; A – auditivo; R – escrita/leitura; K – cinestésico (Filimon, 2012). Cada um destes estilos descreve a forma prioritária como os alunos

¹⁷ Aprendizagem divergente – *Divergers*.

¹⁸ Aprendizagem por assimilação – *Assimilators*.

¹⁹ Aprendizagem convergente – *Convergers*.

²⁰ Aprendizagem por acomodação – *Accommodators*.

optam por assimilar informação (Filimon, 2012; Thomas F. Hawk & Amit J. Shah, 2010):

- *Visual* – os alunos com um estilo de aprendizagem predominantemente visual, aprendem melhor através de representações gráficas, símbolos e imagens.
- *Auditivo* – os alunos auditivos preferem receber a informação através da escuta, obtendo melhores resultados através de debates, palestras, gravações e até repetindo em voz alta a informação recebida.
- *Escrita/leitura* – este tipo de alunos tem um melhor desempenho quando as informações são apresentadas sob a forma de escrita (livros, dicionários, apresentações *Powerpoint*, etc).
- *Cinestésico* - os alunos cinestésicos identificam-se com uma aprendizagem que os leve a envolver-se de forma activa (prática) nas actividades.

Este é um modelo que se centra nas diferentes formas de receber e organizar a informação. De acordo com Felder (1995), a aprendizagem pode ser vista como um processo com duas etapas: recepção e processamento de informações. Na fase da recepção, os alunos recolhem e seleccionam informação externa – que recebem do exterior através dos sentidos –, e interna. A fase do processamento de informação pode envolver a processos simples como a memorização, ou processos mais complexos como o raciocínio indutivo ou dedutivo, reflexão ou acção, introspecção ou interacção com os outros.

2.3.2. Estilos de Aprendizagem no Contexto da Música

Relativamente aos modelos apresentados na secção anterior, apenas um é referido em bibliografia relacionada com a aprendizagem musical. De acordo com um estudo realizado por Rosina C. Filimon (2012), os alunos que vêm do contexto do ensino genérico inserem-se no ‘estilo de aprendizagem’ da leitura e escrita. Já a aprendizagem na música desenvolve nos alunos uma percepção multi-sensorial, visto que na prática musical estão envolvidos os elementos auditivos, visuais, motores e leitura/escrita. No entanto, de acordo com o estudo desta autora verifica-se que na aprendizagem musical o sensor predominante é o auditivo, seguido pelo visual e cinestésico (Filimon, 2012).

Por outro lado, Bernice McCarthy delineou um modelo de ‘estilos de aprendizagem’ totalmente vocacionado para a aprendizagem musical (Tanner & Stutes, 2018, p. 20). De acordo com esta autora, no campo da música podem determinar-se quatro diferentes estilos de aprendizagem que se empregam no campo da música (idem):

- *Analítico* – de acordo com McCarthy, os alunos ‘analíticos’ aprendem bem num contexto tradicional de uma aula, mais expositiva, e gostam de trabalhar sozinhos. Estes alunos são geralmente bem organizados e alcançam bons resultados em trabalhos escritos. Por outro lado, sentem-se desconfortáveis sempre que têm de participar em trabalhos de grupo e, de modo geral, têm dificuldade em realizar actividades que envolvam a improvisação. Na aula de música destacam-se em actividades auditivas, de análise crítica e de leitura. Nas aulas individuais de música, são alunos que estudam de forma rigorosa e vão bem preparados para as aulas, embora por vezes sintam ansiedade nas apresentações individuais ou de *ensemble*.
- *Lógico* – os alunos que se enquadram nesta categoria ficam frustrados com a análise de conceitos que tenham pouco ou nenhum valor prático, levando-os a questionar a utilidade de cada elemento novo ou de cada tarefa. Por exemplo, este tipo de alunos questionam os benefícios de praticar estudos técnicos até ao momento em que vêm esses elementos técnicos aplicados directamente no repertório (*na música real*). São alunos adaptáveis, mas que tendem a aprender mais confortavelmente num ambiente de aulas mais tradicionais onde há lugar a trabalho prático. Estes alunos tendem a relacionar rapidamente conceitos novos com o material e conceitos aprendidos anteriormente.
- *Inovador* – este tipo de alunos prefere aprender por meio de actividades que impliquem interacção, actividades onde tenham de ouvir e compartilhar ideias com outras pessoas. São alunos que gostam de trabalhar em pequenos grupos, apreciam a diversidade de tarefas e repertório e procuram inovar. Por causa da disposição que estes alunos têm para comunicar, normalmente consideram as aulas tradicionais sufocantes e anti-naturais. Este tipo de alunos aprecia especialmente *performances* em grupo e aprendizagem de música de outras culturas.
- *Dinâmico* – este tipo de alunos é tendencialmente autónomo, procurando novos materiais (repertório e estilos) por si. Em geral, estes alunos não vêm grande vantagem em aprender de uma forma estruturada e formal, a menos que sejam capazes de personalizar cada nova experiência, agindo de acordo com os seus próprios conceitos e métodos. Parecem muitas vezes desorganizados devido à tendência que demonstram para reagir imediatamente a um estímulo. Este tipo alunos, destaca-se em áreas como a composição, a *performance* individual e a improvisação. Além disso, demonstram um enorme interesse para participar em actividades e aulas onde lhes são dadas

oportunidades para inserir conteúdos relacionados com composição e improvisação.

De acordo com Tanner & Stutes (2018), os professores podem adaptar as suas estratégias de ensino de forma a envolver todos os alunos. Ao dar a cada aluno a possibilidade de ter sucesso na sua área de preferência, o professor acaba por promover um ambiente de aprendizagem positivo. Quando os alunos atingem níveis de sucesso elevados ganham auto-confiança e vontade de ultrapassar desafios mais difíceis e em áreas que não dominem tão bem. Desta forma, uma abordagem consciente da existência dos vários ‘estilos de aprendizagem’ por parte do professor, pode oferecer aos alunos uma experiência musical holística, onde todos podem ser bem-sucedidos (Tanner & Stutes, 2018).

2.3.3. Estilos de Aprendizagem e Ensino Diferenciado

De acordo com Pashler (2009), todos os seres humanos, talvez exceptuando aqueles que nascem com algum tipo de limitação física ou cognitiva, têm uma enorme capacidade para aprender. Assim sendo, parece ser particularmente importante ensinar mantendo todos os caminhos, opções e aspirações abertas para os alunos, tendo como foco principal a apresentação de desafios, actividades e experiências que melhorem a aprendizagem de todos.

De acordo com Pritchard (2005, citado em Zhukov, 2007), o estilo de aprendizagem é frequentemente descrito como o modo particular como um aluno aprende, pensa, adquire conhecimento, integrando os padrões específicos de comportamento e as estratégias associados à aprendizagem que usa. Podemos constatar esta mesma ideia nas palavras de Tomlinson:

“reconhecer que os alunos aprendem em velocidades diferentes e que diferem amplamente na sua capacidade de pensar de forma abstracta ou entender ideias complexas, é como reconhecer que os alunos em qualquer idade não têm a mesma altura: não é uma afirmação de valor, mas da realidade”. (2001, p. viii)

Assim sendo, as estratégias de ED podem ser uma ferramenta útil à aprendizagem proporcionando condições para que todos os alunos possam aprender de forma eficaz.

3. Metodologia de Investigação

Tendo em conta a bibliografia existente, é possível constatar que as estratégias de ED têm vindo a ser exploradas no ensino genérico. Neste projecto de investigação o objectivo foi perceber até que ponto os professores de FM utilizam estratégias de ED nas suas aulas, uma área até agora pouco explorada.

3.1. Metodologia e Perspectiva Teórica

Para a realização da presente investigação foram utilizadas em simultâneo metodologias qualitativa e quantitativa. Os dados foram recolhidos utilizando recursos diversos, podendo designar-se a metodologia adoptada neste estudo como metodologia mista multinível (Robson & McCartan, 2011).

A primeira fase do estudo centrou-se na observação estruturada de 20 aulas de FM em 10 turmas de 1º e 2º graus. Para complementar esta informação foram realizadas entrevistas semi-estruturadas. As entrevistas realizaram-se com o objectivo de compreender a perspectiva que dos professores de FM em relação a estas estratégias, a sua experiência na utilização das mesmas e possíveis vantagens/desvantagens que considerassem pertinentes.

O estudo foi abordado sobre a perspectiva teórica do realismo, um dos cinco exemplos da abordagem interpretativista (Gray, 2012), na medida em que o investigador procura identificar “padrões” de actividade ou comportamento numa realidade externa (Robson & McCartan, 2011). Segundo Gray, para o *realismo* “existe realidade externa [ao investigador] que pode ser medida” (Gray, 2012, p. 26), a partir da qual é possível extrair dados que permitam perceber ‘porquê’ e ‘como’ é que determinadas situações acontecem. (Robson & McCartan, 2011). Neste sentido, o estudo consistiu na análise de aulas de FM procurando identificar padrões de comportamento pedagógico relativamente ao uso de estratégias de ED.

3.2. Estudo Descritivo e Etnográfico

A pergunta de investigação assentou num estudo descritivo cujo propósito principal seria o de “examinar um fenómeno que ocorre num espaço e tempo específico”, que neste caso foi a relação entre a prática docente e as estratégias de ED (Indonesia, Sari, & Pascasarjana, 2008, p. 70). Adicionalmente um estudo descritivo possibilita a recolha de dados que permitam descrever da melhor forma possível comportamentos, atitudes valores e situações (Coutinho,

2013).

O estudo adoptou um estilo etnográfico, já que a “etnografia é o estudo das pessoas no seu cenário natural, através de métodos de recolha de dados que captam os seus significados sociais e actividades quotidianas” (Brewer, 2000, p. 6). Segundo Punch, num estudo etnográfico o grupo é estudado sempre no contexto natural, e o investigador insere-se naturalmente nesse mesmo contexto; o *trabalho de campo* é uma constante, permitindo que a recolha de dados se processe de múltiplas formas: observação, entrevistas, relatos de vida, diários, etc. (citado em Coutinho, 2013). De acordo com Coutinho (2013), o foco da etnografia é compreender uma cultura através das perspectivas *émica* e *ética*²¹, de dentro e de fora, respectivamente. O método de recolha de dados que melhor serve este propósito, numa investigação de cariz etnográfico, é a observação. Tendo em conta que o estudo procura conhecer a realidade do ED nas aulas FM, adoptou um estilo etnográfico sob a observação estruturada de aulas.

3.3. Métodos de Recolha de Dados

Os métodos de recolha de dados adoptados neste estudo foram implementados em duas fases. Primeiro, começou-se pela observação estruturada de 20 aulas de FM, seguindo-se a realização de 10 entrevistas semi-estruturadas a professores de FM.

3.3.1. Observação estruturada

Em relação à observação, Robson e McCartan referem que “como as acções e comportamentos das pessoas são um aspecto central em praticamente todo o mundo da investigação, uma técnica [de recolha de dados] natural e óbvia é observar o que elas fazem, gravar os acontecimentos de alguma forma e depois descrevê-los, analisá-los e interpretá-los” (Robson & McCartan, 2011, p. 319).

A observação estruturada pressupõe a existência de um processo de observação definido previamente, que segue regras de forma fixa e esperando-se que não se modifiquem nem adicionem novos critérios e regras depois de se iniciar a recolha de dados. Segundo Robson e McCartan, a observação estruturada é “um estilo quantitativo que tem sido usado numa grande

²¹ *Émica* – abordagem que descreve determinados comportamentos de uma cultura utilizando apenas conceitos nela existentes; *ética* – abordagem que descreve comportamentos específicos de uma cultura através da utilização de critérios externos, impostos pelo investigador (Davidson, Jaccard, Triandis, Morales, & Diaz-guerrero, 1976, p. 1).

variedade de áreas” (2011, p. 319). De acordo com os autores acima citados, “a maior vantagem da observação como técnica é o seu nível elevado de objectividade” (Robson & McCartan, 2011, p. 320). Na utilização desta técnica, o investigador é a ferramenta de observação, fazendo com que o estudo se baseie no que observa em vez de assentar em perspectivas, pontos de vista, sentimentos ou atitudes dos participantes. Por outro lado, surgem questões quanto à confiabilidade, já que a sua presença pode afectar a situação sob observação (Robson & McCartan, 2011). Neste estudo, o investigador foi observador não participante, posicionando-se numa extremidade da sala de aula, não estabelecendo qualquer tipo de contacto com os alunos.

Para a realização da observação estruturada de aulas de FM foi elaborada uma grelha de observação organizada em duas secções:

- Características da turma – n.º de alunos, grau/nível, escola, duração, data e observações que o professor considere relevantes;
- A prática em si, dando-se resposta às seguintes questões para cada actividade:
 - Leitura, sensorial ou escrita?
 - Com ou sem movimento?
 - *Feedback* positivo ou correctivo?
 - *Feedback* para a turma ou individual?
 - Estratégias diferenciadas utilizadas pelo professor?
 - Quantos alunos envolvidos?
 - Quantos níveis envolvidos?
 - Quanto tempo?
 - Sucesso na utilização destas estratégias?

3.3.2. *Entrevistas semi-estruturadas*

A segunda fase da investigação incluiu a realização de entrevistas. “A entrevista como um método de pesquisa, envolve o investigador, colocando questões e recebendo respostas dos participantes entrevistados, e é um método de recolha de dados diversificado que é utilizado muito frequentemente em ciências sociais” (Robson & McCartan, 2011, p. 284). Neste estudo optou-se por realizar entrevistas semi-estruturadas. Segundo Robson & McCartan, neste tipo de entrevistas, o entrevistador tem um guião com uma lista de tópicos a serem abordados, uma redacção e ordem padrão para as perguntas a efectuar. No entanto, a redacção e ordem podem

ser substancialmente ajustadas de acordo com o fluxo da entrevista, e podem ser introduzidas perguntas não programadas de modo a acompanhar o discurso do entrevistado (Robson & McCartan, 2011).

Uma das vantagens da utilização de entrevistas num estudo em ciências sociais diz respeito ao facto de permitir que o investigador obtenha informação de forma flexível e adaptável. Observar comportamentos é claramente uma técnica de pesquisa útil, mas questionar as pessoas directamente sobre os acontecimentos oferece um atalho óbvio na busca de respostas para a pergunta de investigação. Para além desta vantagem, “a entrevista oferece a possibilidade de se mudar a linha de investigação, aproveitando respostas interessantes e aspectos subjacentes que os questionários, por exemplo, não proporcionam” (Robson & McCartan, 2011, p. 286).

Por outro lado, a utilização de entrevistas pode levantar questões de confiabilidade já que, sendo um método de recolha de dados que acomoda alguma flexibilidade, isso pode levar a diferenças na informação recolhida. Além disso, é um método de recolha de dados que consome muito tempo, podendo o investigador, com o objectivo de agilizar processos, começar a tomar decisões que podem interferir na validade da mesma. Uma das formas de atenuar estas possíveis desvantagens passa por otimizar as estratégias utilizadas na realização das entrevistas, o que inclui reagir com celeridade à informação apresentada pelo entrevistado e simultaneamente guiar eficazmente o processo de questionamento. Quanto à duração das entrevistas, foi cumprido o tempo predefinido: entre 5 a 15 minutos. Esta é uma duração adequada para a realização de entrevistas semi-estruturadas.

Depois de feita a introdução à entrevista, explicando tanto o âmbito como o propósito da mesma e apresentadas garantias da confidencialidade dos dados recolhidos (Robson & McCartan, 2011), foram feitas seis perguntas a cada entrevistado:

1. “Que níveis de ensino leccionou ao longo da carreira docente?”;
2. “Tem preferência por algum nível de ensino/grau? Qual?”;
3. “Ao longo do percurso docente, teve a experiência de lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem no contexto da turma?”
4. “Do seu ponto de vista, qual a razão para tais discrepâncias surgirem na realidade escolar?”
5. “Quando se depara com uma situação semelhante à apresentada anteriormente, o que faz?”

6. “Adopta a mesma postura quando o nível de discrepância entre o melhor aluno e o aluno com mais dificuldades é menos significativo?”

Desta forma, os elementos recolhidos basearam-se na experiência profissional e nas escolhas pedagógicas dos professores, assim como a sua perspectiva sobre o tema em questão – utilização de estratégias de ED. A ordem das perguntas variou de acordo com a progressão da conversa, como é próprio das entrevistas semi-estruturadas.

As entrevistas decorreram no período de 3 de Dezembro de 2018 a 6 de Janeiro de 2019.

3.4. Métodos de Análise de Dados

Relativamente aos métodos de análise de dados, foi realizada uma análise sob um desenho misto – “desenho onde existe recolha de dados qualitativos e quantitativos no mesmo projecto de pesquisa” (Robson & McCartan, 2011, p. 174). Os dados recolhidos, de natureza qualitativa, foram convertidos de forma a permitir uma análise quantitativa.

3.4.1. Observação estruturada de aulas

No que respeita à observação estruturada, o objectivo foi organizar e descrever os dados de forma clara, identificar o que é típico e atípico e trazer à luz diferenças, relações e/ou padrões (Coutinho, 2013).

Os dados recolhidos, de natureza qualitativa, foram codificados em números para a posterior análise e apresentação em tabelas no formato de *data matrix*. Na tabela *data matrix* cada coluna representa uma variável e cada linha a ocorrência de determinado atributo (Gray, 2012). Desta forma, as variáveis mediram-se de acordo com a ‘escala nominal’ onde os números funcionam como rótulos usados para identificar diferentes categorias (Coutinho, 2013). Foi utilizada apenas uma forma de calcular a tendência central: média aritmética. Após a codificação, os dados foram analisados estatisticamente, transformando-se em informação sob o formato de percentagem. Os dados obtidos apresentaram-se em tabelas de frequências, onde a cada categoria foi associado o seu respectivo número de ocorrências (Coutinho, 2013). Numa fase posterior, a informação obtida nas tabelas de frequências apresentou-se no formato de gráficos de barras para a sua melhor compreensão.

Vários aspectos integraram as grelhas de observação, nomeadamente: o tipo de actividades realizadas, a utilização de movimento nas actividades, o *feedback* dado aos alunos, fornecendo

informações essenciais para a elaboração do perfil dos professores participantes no estudo. A segunda secção das grelhas de observação contemplou aspectos somente relacionados com as estratégias de ED, como por exemplo: a existência de diferenciação nas actividades, o número de alunos envolvidos, quantos níveis diferentes abordados, a duração da actividade e o sucesso ou insucesso na utilização destas estratégias.

3.4.2. Entrevistas semi-estruturadas

Assim como na análise das grelhas de observação, nas entrevistas semi-estruturadas foram recolhidos dados de natureza qualitativa. Os planos qualitativos produzem quase sempre uma enorme quantidade de informação descritiva que necessita de ser organizada e reduzida, por forma a possibilitar a descrição e interpretação do fenómeno do estudo (Coutinho, 2013).

No processo da análise das entrevistas foram realizadas transcrições. A informação foi apresentada colocando os diálogos na primeira pessoa, sendo os participantes identificados por siglas (P1, P2, etc.). As entrevistas não foram transcritas na sua totalidade, sendo as informações seleccionadas a partir de critérios definidos no protocolo de transcrição (Dressler & Kreuz, 2000). O protocolo definido antes de se realizar a transcrição propriamente dita inclui as seguintes linhas de orientação:

- Incluir apenas a informação relevante para a investigação, isto é, a informação relacionada com as estratégias de ED;
- Caso o participante não tenha respondido à pergunta colocada, não transcrever essa resposta, salvo que o mesmo profira alguma informação relevante para a investigação que não é referida em outro momento da entrevista;
- Ocultar as repetições de discurso, nem erros gramaticais;
- Ocultar os elementos idiossincráticos do discurso (pausas, vocalizações involuntárias, etc.);
- Incluir interjeições apenas quando indispensáveis para a compreensão do discurso;
- Transcrever detalhes não verbais caso sejam importantes para a compreensão do significado do texto, sendo colocados entre duplos parêntesis;
- Se necessário adicionar informação para facilitar a compreensão do discurso, sendo a mesma colocada entre parêntesis recto;
- Simplificar a linguagem sempre que necessário, de forma a tornar-se perceptível, mantendo-se o mais fiel possível ao significado do discurso original;

- Transcrever os estrangeirismos a itálico;
- Retirar informações que tornem os participantes facilmente identificáveis;
- Utilizar os seguintes símbolos:
 - [texto] – informação acrescentada;
 - ((texto)) – informação não verbal relevante para a compreensão do discurso;
 - (...) – indicação que foram omitidos trechos da entrevista;
 - (texto) – correspondente a palavras que não são claras na gravação;
 - *Texto* – correspondente a estrangeirismos.

No processo de tratamento dos dados qualitativos foram utilizados dois métodos de análise: análise de conteúdo e análise temática. Na análise de conteúdo estabeleceram-se previamente categorias de selecção de dados:

- Níveis de ensino leccionados;
- Nível de ensino preferido;
- Experiência com diferentes níveis na mesma turma.

Depois da informação estar separada por categorias reduziu-se o volume do texto, seleccionando apenas a informação essencial que correspondeu à categoria.

Para além disso, foi realizada a análise temática das restantes respostas às perguntas da entrevista, partindo do princípio que é a abordagem adequada para a análise de dados qualitativos (Robson & McCartan, 2011):

- Razões para os níveis dos alunos serem tão discrepantes (no caso de o participante concordar com esta afirmação);
- Estratégias usadas para responder às necessidades de alunos com diferentes níveis na mesma turma;
- Postura que o professor adopta quando o nível de discrepância é pouco significativo.

O objectivo foi abranger informação que fosse relevante para responder à pergunta de investigação, e que não estivesse a ser tratada no âmbito da análise de conteúdo.

3.5. Participantes e Cuidados éticos

O estudo proposto foi composto por 10 participantes – 5 do sexo masculino e 5 do sexo feminino - de 9 escolas diferentes na área regional de Lisboa: Conservatório de Música da

Metropolitana, Escola Artística de Música do Conservatório Nacional, Academia de Música de Lisboa, Conservatório de Música de Cascais, Escola de Música Nossa Senhora do Cabo, Conservatório de Artes Performativas de Almada, Conservatório Regional Silva Marques - Sociedade Euterpe Alhandrense, Escola de Música Luís António Maldonado Rodrigues, Conservatório de Música D. Dinis. Os participantes situam-se na faixa etária entre os 21 e os 35 anos e todos concluíram a Licenciatura em Música na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML).

Na tabela que se segue, são apresentadas as características dos 10 participantes (P) designados por P1, P2, P3, etc. e as respectivas turmas/níveis:

Participantes	Género	Idade	Anos de Experiência	Nível da Turma
P1	Feminino	27	4	2º Grau
P2	Masculino	32	4	1º Grau
P3	Masculino	26	5	1º Grau
P4	Feminino	28	7	2º Grau
P5	Feminino	24	2	1º Grau
P6	Masculino	35	1	2º Grau
P7	Masculino	31	2	2º Grau
P8	Masculino	27	4	1º Grau
P9	Feminino	21	0	2º Grau
P10	Feminino	25	4	1º Grau

Tabela 4 – Descrição dos participantes no estudo

Tal como é comum neste tipo de estudos, no decurso da investigação foram levados em consideração alguns cuidados éticos (Robson & McCartan, 2011). Os participantes aceitaram colaborar no projecto de investigação após uma pequena apresentação do mesmo e dos métodos a serem implementados.

No que respeita à observação de aulas, o único aspecto a observar foi a prática do professor sem qualquer tipo de interferência por parte do investigador, não envolvendo os alunos nem nenhum outro elemento do contexto escolar. Segundo Robson e McCartan (2011), a observação não participante tem a vantagem de ser um método de recolha de dados não intrusivo, ou seja, não reactivo, no sentido de não afectar ou influenciar o que está a ser observado. A observação discreta do comportamento em lugares públicos, sem na verdade participar, levanta menos

questões éticas, desde que tal observação não tenha consequências negativas para os observados. Neste caso, a observação realizou-se com o objectivo de obter conhecimento aprofundado da realidade e não provocou qualquer tipo de constrangimento ou comprometimento relativamente aos participantes.

Numa fase posterior, as entrevistas foram realizadas envolvendo novamente só os professores das 10 turmas, que por sua vez concordaram em colaborar. Foi pedida permissão aos participantes para gravar a entrevista, permanecendo anónima e ocultando toda a informação que pudesse de alguma forma tornar os mesmos facilmente identificáveis.

4. Análise de Resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos nas grelhas de observação e entrevistas realizadas. A apresentação de resultados está dividida em três partes. Na primeira parte é traçado o perfil dos professores que participaram no estudo. Na segunda parte são analisadas as grelhas de observação e por último, são apresentados os resultados das entrevistas.

4.1. Análise do Perfil dos Professores

No presente estudo participaram 10 professores jovens, com idades compreendidas entre os 21 e os 35 anos, que concluíram a licenciatura em Música na Escola Superior de Música de Lisboa (ESML) e que leccionam na área de Lisboa. Os professores participantes são professores com poucos anos de experiência, sendo que o total do número de anos de serviço varia entre os 0 e os 7 anos lectivos.

	Bebés	Iniciações	1º grau	2º grau	3º grau	4º grau	5º grau	6º grau	7º grau	8º grau	Ensino Superior
P1											
P2											
P3											
P4											
P5											
P6											
P7											
P8											
P9											
P10											

Tabela 5 - Níveis leccionados pelos professores

Como é possível constatar pela análise da Tabela 5, apenas um dos professores trabalhou com bebés e apenas um leccionou no ensino superior. Contudo, praticamente todos os professores têm ou tiveram já contacto com todas as turmas do 1º ao 8º grau no Ensino Especializado da Música.

	Bebés	Iniciaciones	1º grau	2º grau	3º grau	4º grau	5º grau	6º grau	7º grau	8º grau	Ensino Superior
P1											
P2											
P3											
P4											
P5											
P6											
P7											
P8											
P9											
P10											

Tabela 6 - Níveis preferidos dos professores

É interessante observar que cerca de 60% dos professores prefere dar aulas a turmas de secundário e cerca de 40% a primeiros graus (1º e 2º), sendo o 4º grau é o nível que menos atrai os professores que participaram no estudo (Tabela 6).

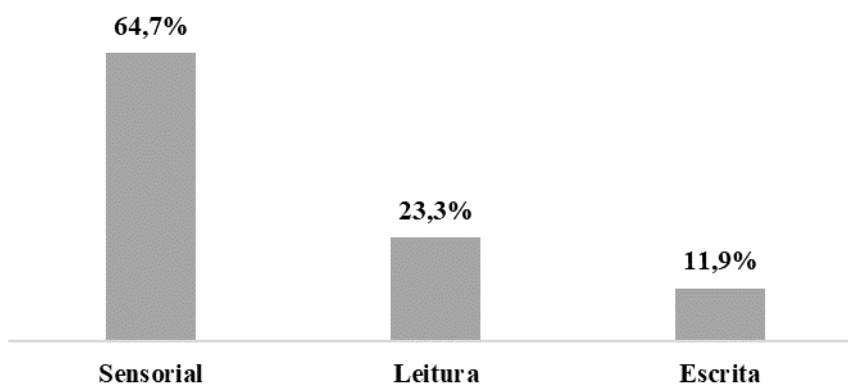


Gráfico 4 - Tipo de actividade

Os resultados obtidos através da observação das aulas leccionadas permitiram identificar algumas características transversais ao grupo de professores. Começando pelo tipo de

actividades que realizam em aula, constatou-se que em média, cerca de 64,7% são de cariz sensorial, 23,3% correspondem à leitura e 11,9% à escrita.

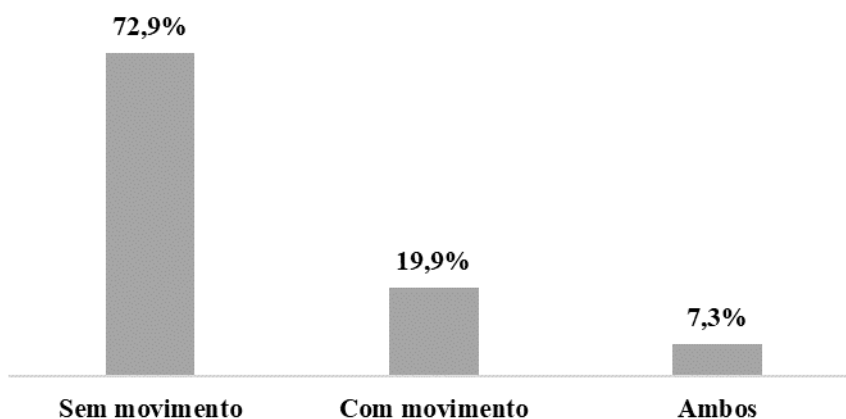


Gráfico 5 - Movimento na actividade

Foi possível observar que este grupo de professores não utiliza movimento em grande parte das actividades, (à excepção de um dos professores que utilizou movimento em 50% das actividades).

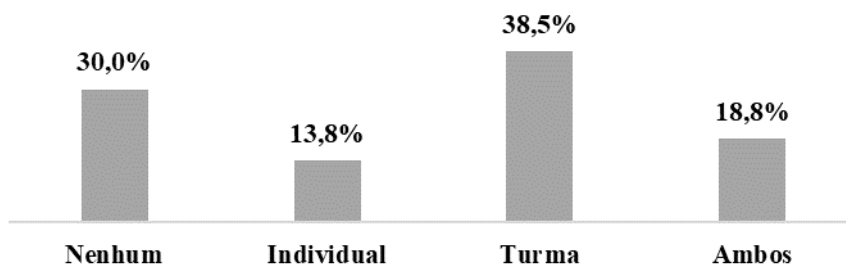


Gráfico 6 - Distribuição do *Feedback* dado

Quanto ao *feedback*, verificou-se que, em média, os professores não fizeram comentários em cerca de 30% das actividades realizadas, (à excepção de um professor que deu *feedback*

em todas as actividades). O *feedback*, quando direccionado, teve maioritariamente a turma como alvo (à excepção de um professor que deu mais *feedback* individual do que à turma).

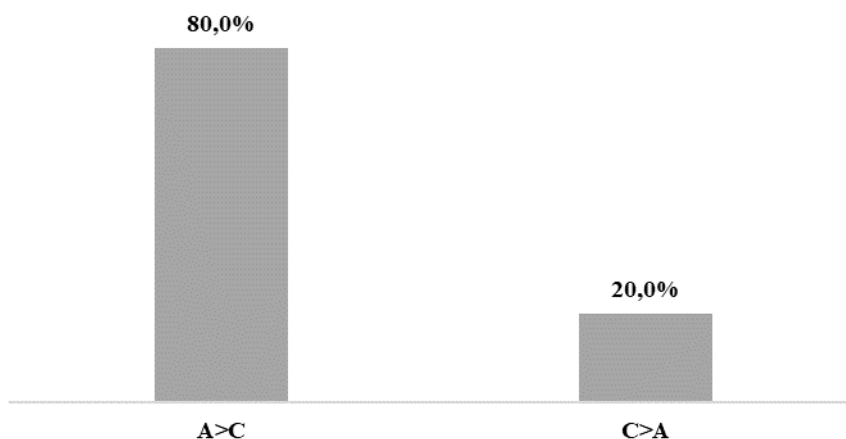


Gráfico 7 - Tipo de *Feedback*²²

Por último, oito dos professores (80%) deram mais *feedback* afirmativo do que correctivo enquanto dois fizeram exactamente o oposto.

4.2. Análise dos dados recolhidos nas grelhas de observação

Tal como foi referido no capítulo de metodologia, este projecto consistiu na observação de 20 aulas de 1º e 2º graus de FM – duas aulas de cada professor.

²² No gráfico 7, as abreviaturas correspondem a: A – Afirmativo; C – Correctivo.

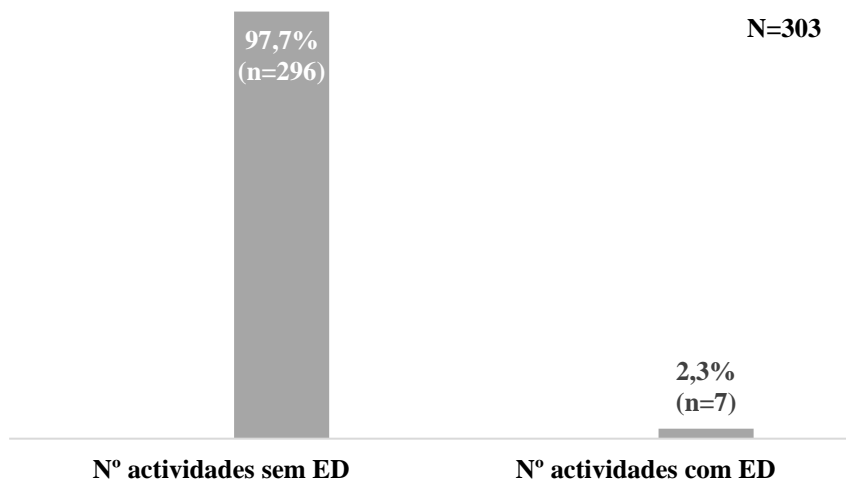


Gráfico 8 - Comparação entre actividades com e sem estratégias de ED

Como é possível observar no Gráfico 8, nas 20 aulas observadas foram implementadas 303 actividades, mas houve uma implementação de estratégias de ED num número muito reduzido de actividades (n=7, de 2,3%).

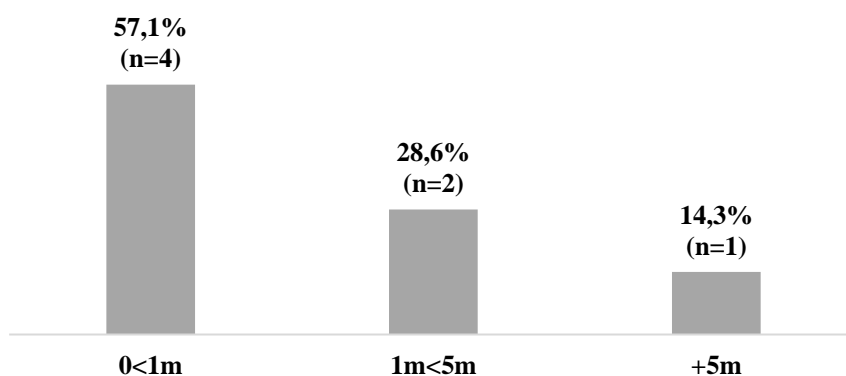


Gráfico 9 - Duração das actividades com estratégias de ED

Ao analisar essas actividades com estratégias de ED, é possível verificar que mais de metade das actividades tiveram uma duração entre 0 e 1 minuto, e que apenas uma actividade teve duração superior a 5 minutos.

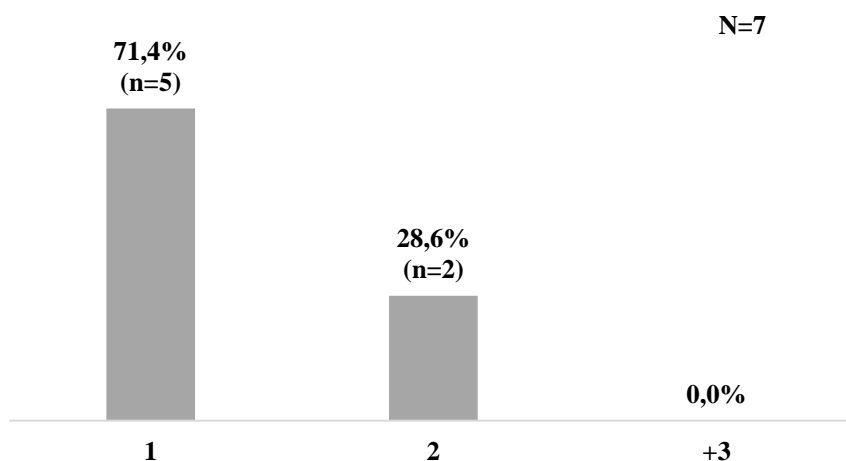


Gráfico 10 - Número de alunos envolvidos no processo de diferenciação

No gráfico 10, é possível observar que as actividades com estratégias de ED foram essencialmente direccionadas para um aluno (71,4%), o que correspondeu à sobreposição de 2 níveis de diferenciação (Gráfico 11), e que o número máximo de alunos envolvidos nessas actividades foi de 2, correspondendo ao total de 3 níveis de diferenciação em simultâneo (Gráfico 11).

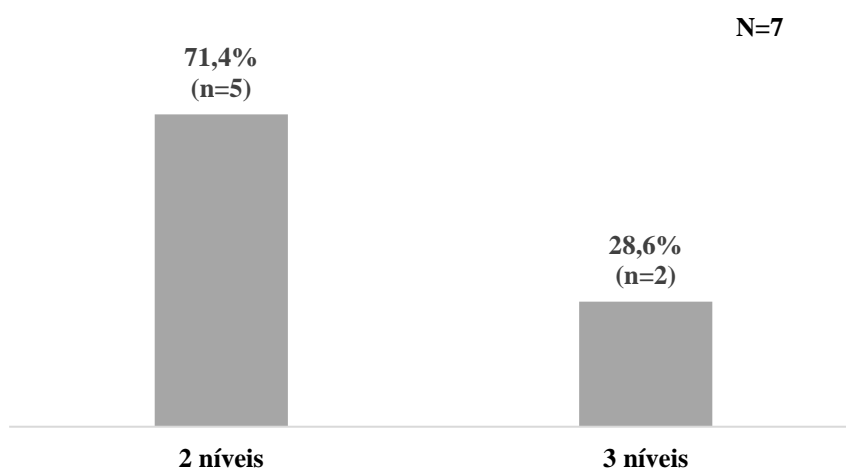


Gráfico 11 - Número de diferentes níveis envolvidos

Todas as actividades onde foram implementadas estratégias de ED produziram resultados positivos e sucesso na aprendizagem (Gráfico 12).

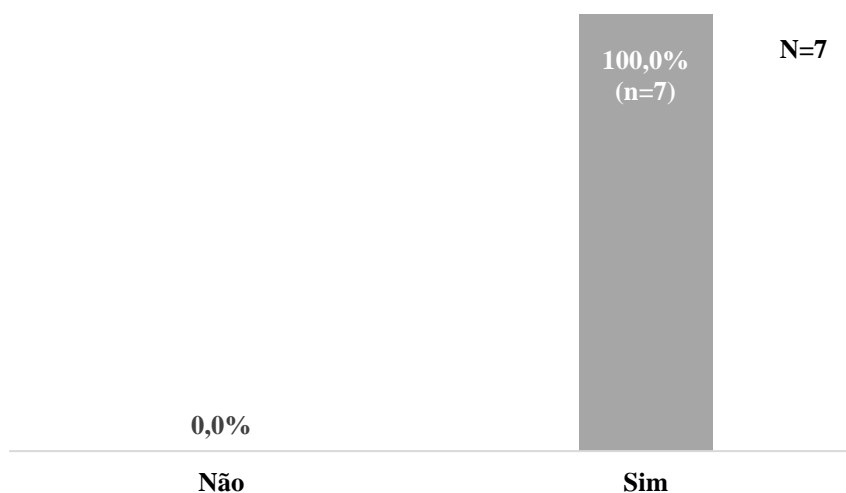


Gráfico 12 - Sucesso na utilização de estratégias de ED

Relativamente à natureza das actividades em que houve estratégias de ED é possível observar no Gráfico 13 que os professores preferem implementar estratégias de ED nas actividades de escrita – em cerca de 57,1% das actividades –, sendo que as actividades de cariz sensorial foram aquelas onde houve uma menor implementação de estratégias de ED (cerca de 14,3%).

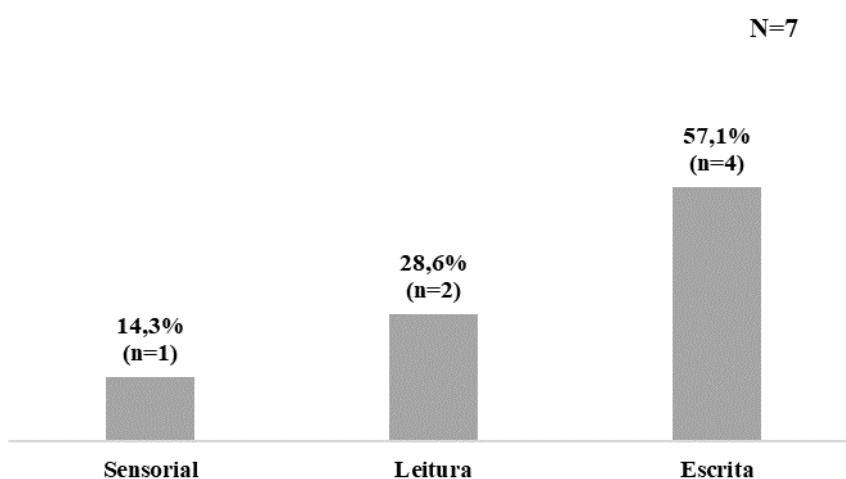


Gráfico 13 - Actividades em que houve estratégias de ED

A maior parte das actividades em que os professores utilizaram estratégias de ED não incluíram movimento (Gráfico 14).

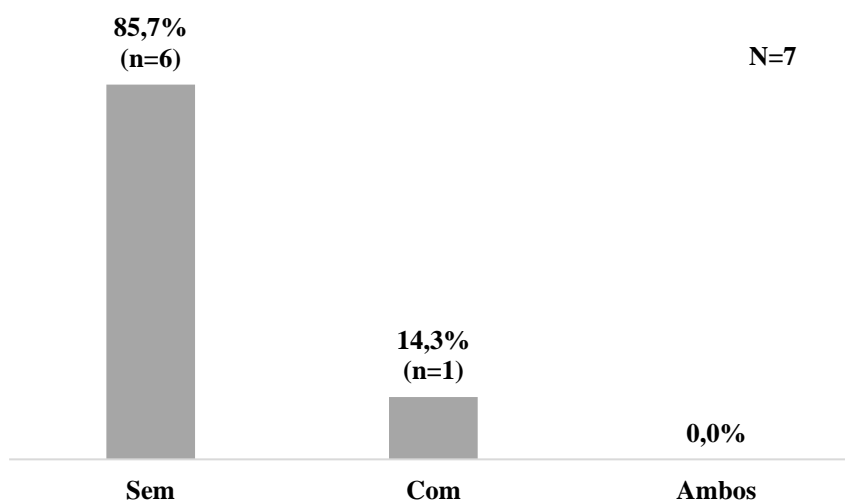


Gráfico 14 - Actividades de ED com e sem movimento

Relativamente ao *feedback* dado, aquando da implementação destas estratégias, é possível observar no Gráfico 15 que os professores deram *feedback* em quase todas as actividades, e que há uma tendência para individualizar mais os comentários, contrariando assim a tendência que os professores mostraram ter, de dar *feedback* preferencialmente global (à turma) no restante das actividades.

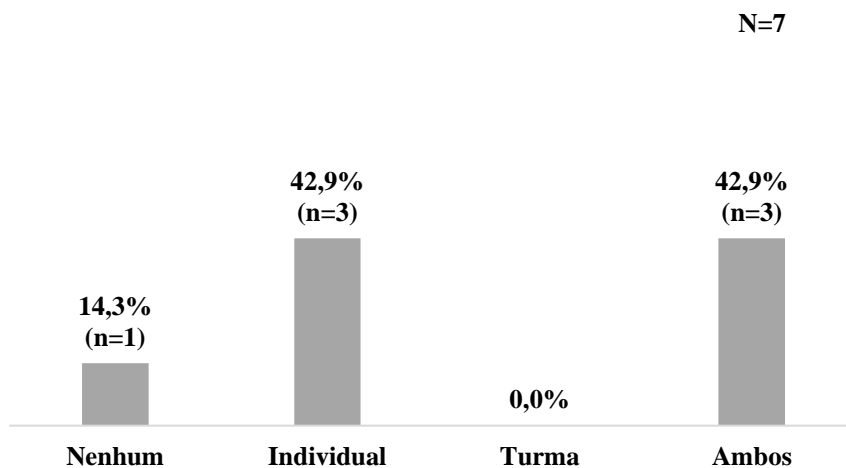


Gráfico 15 - Feedback dado nas actividades de ED

Relativamente ao tipo de *feedback* dado nas actividades de ED, é possível verificar no Gráfico 16 que os professores fizeram comentários afirmativos e correctivos na mesma quantidade. Apenas numa actividade não houve qualquer tipo de *feedback*.

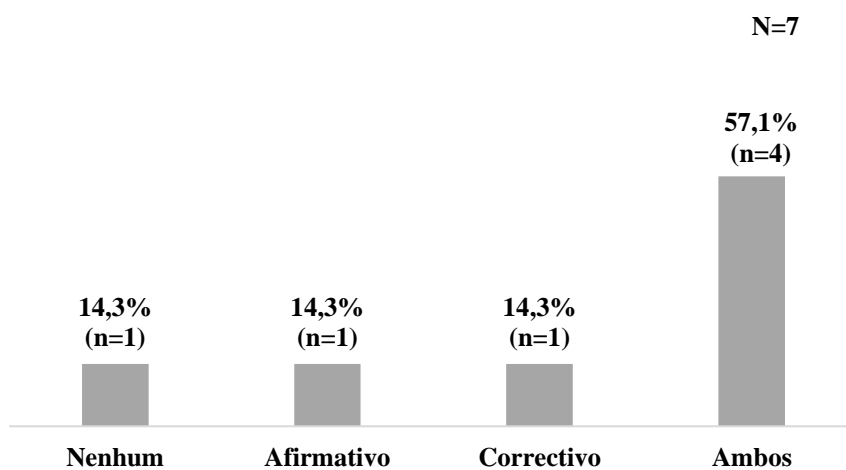


Gráfico 16 - Tipo de Feedback dado nas actividades de ED

4.3. Análise dos dados recolhidos nas entrevistas

A partir das entrevistas efectuadas foi possível conhecer as perspectivas dos professores no que diz respeito à utilização de estratégias de ED nas aulas de FM.

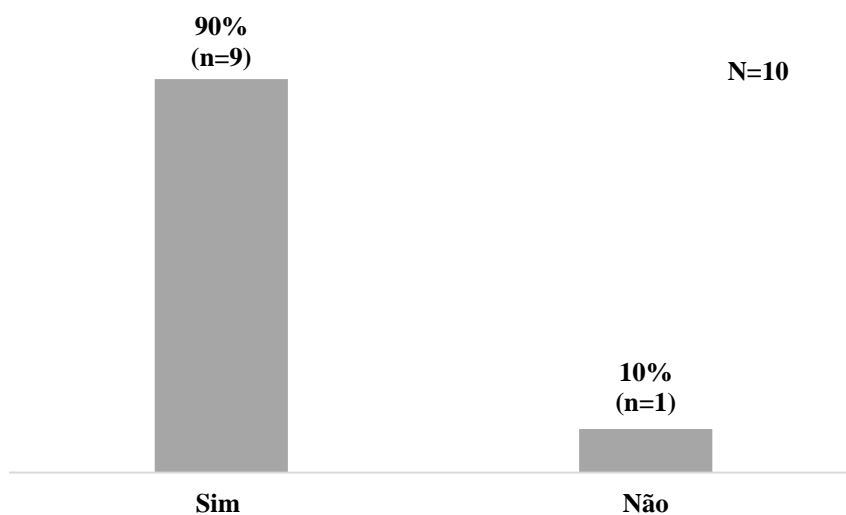


Gráfico 17 - Experiência em lidar com níveis diferentes dentro da turma

Como indica o Gráfico 17, 9 dos professores (90%) dos professores entrevistados já leccionaram turmas de FM com alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Apenas 1 dos professores nunca se deparou com estes níveis discrepantes em contexto de turma.

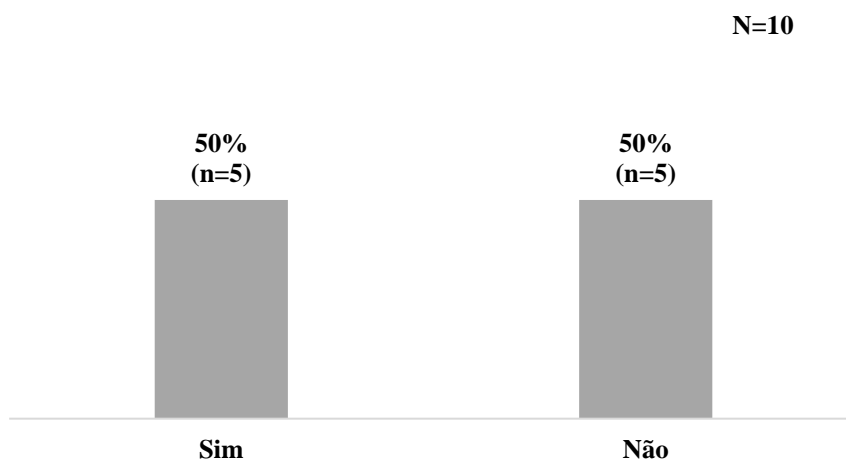


Gráfico 18 - Utilização de estratégias de ED com pouca diferença entre os níveis de aprendizagem

No entanto, e apesar de terem identificado esta realidade, apenas 50% dos professores assume utilizar efectivamente estratégias de ED mesmo quando a diferença entre os níveis de aprendizagem é pouco significativa (Gráfico 18).

P1	<i>Nem todos os alunos são iguais, portanto uns têm mais dificuldades numa coisa, outros noutras e isso depois faz com que o nível da turma seja diferente. Nota-se mais, acho eu, em graus mais avançados.</i>
P3	<i>Não há dois, três alunos iguais, com o mesmo tipo de dificuldades. Há sempre casos diferentes.</i>
P5	<i>Os meninos são diferentes, vão assimilando as coisas com velocidades diferentes. Nem toda a gente aprende a mesma coisa ao mesmo tempo. Pronto, há uns que demoram mais tempo, então acabamos por ter meninos que têm umas competências mais desenvolvidas que outras e os outros têm outras.</i>
P3	<i>Background musical, contextos diferentes, passados musicais diferentes, ambientes diferentes. É complicado encontrar uma turma que seja homogênea.</i>
P10	<i>Em primeiro lugar há vários alunos que nunca tiveram iniciação e outros que já tiveram e eles estão misturados nas turmas. Isso faz logo imensa diferença. Eu acho que para o final já não faz assim tanta diferença.</i>
P10	<i>Eles vêm de famílias e contextos familiares completamente diferentes. Há pais que nunca cantaram para os filhos, os filhos não estão habituados a ouvir música, não estão habituados a cantar, não estão habituados a nada disso. Enquanto outros vêm de pais com um ambiente mais musical.</i>

Tabela 7 - Razão para a existência de diferentes níveis dentro da turma - categoria 1

Como indicam as Tabelas 7 e 8, as razões apresentadas pelos professores para a discrepância de níveis dos alunos no contexto da turma organizou-se em duas categorias: 1. diferenças entre alunos e 2. organização escolar.

P1	<i>A primeira: terem professores diferentes ao longo do percurso</i>
P3	<i>O desfasamento entre os alunos.</i>
P2	<i>Isso devem ser critérios do próprio conservatório. Eu penso que seja para integrar esses alunos numa turma... por exemplo, estou a falar de alunos com necessidades especiais.</i>
P4	<i>Há escolas em que aceitam miúdos para uma turma mais avançada que não têm ainda conhecimentos para estar nessa turma. Essa é uma das principais razões, porque ninguém vem com o mesmo nível de ensino. O facto de ter 10 anos não quer dizer que esteja naquele nível.</i>
P6	<i>Actualmente os alunos inserem-se neste ensino que é tendencialmente vocacional, só que acabam por não conseguir concretizar os seus objectivos e portanto ficam para trás. Ou seja, acabam por não conseguir alcançar os valores positivos para passar e, portanto, ficam desfasados.</i>
P8	<i>Tem a ver com as entradas: alunos que nunca tiveram uma aprendizagem musical entrarem para um nível já avançado. Acho que tem a ver sobretudo com isso.</i>
P7	<i>O que acontece é colocarem alunos de vários graus na mesma turma. Creio que as escolas fazem isso por razões económicas.</i>

Tabela 8 - Razão para a existência de diferentes níveis dentro da turma – categoria 2

As principais razões prendem-se com o facto de 1. os alunos virem de contextos diferentes, terem vivências distintas que interferem significativamente na sua aprendizagem; 2. os alunos terem ou não frequentado as aulas de Iniciação Musical antes do 1º grau de FM; 3. a existência de turmas com vários graus, como por exemplo 6º, 7º e 8º graus; 4. a realidade de turmas que incluem alunos com necessidades especiais e alunos repetentes ou desfasados do grau de escolaridade correspondente à sua idade.

Relativamente às estratégias implementadas pelos professores para combater a discrepância de níveis de aprendizagem no contexto da turma, é possível verificar nas Tabelas 9 e 10 que se dividem em duas categorias: 1. organização de aula e 2. implementação de ED.

P3	<i>Caso haja disponibilidade em termos de tempo de aula, tento resolver com estratégias diferentes cada caso.</i>
P6	<i>Tenho que isolar partes da aula em dois grupos: uns fazem uma actividade, outros fazem outra; mas é muito mais trabalhoso e mais difícil.</i>
P5	<i>Tento planear essas actividades. Há turmas mais pequenas em que consigo planear as coisas sabendo que aquele vai ter dificuldade nisto ou não, mas em turmas maiores é um bocadinho mais complicado.</i>
P7	<i>Tento sinalizar ao máximo quais são os elementos e fazer um trabalho específico com eles.</i>
P3	<i>Se não houver possibilidade de tempo, já aconteceu de ter de ficar com eles no final das aulas ou combinar uma hora de apoio.</i>

Tabela 9 - Estratégias utilizadas pelos professores para atenuar as diferenças entre os alunos – categoria 1

As principais estratégias implementadas pelos professores foram: 1. o acompanhamento individual dos alunos com mais dificuldades; 2. a organização de grupos de trabalho; 3. a planificação das actividades com base nos diferentes níveis da turma; 4. a atribuição de diferentes tarefas; 5. a realização de planos individuais; 6. o ajuste do desafio das tarefas de acordo com o nível de cada aluno; 6. o acompanhamento personalizado através dos trabalhos de casa.

P1	<i>Tento de alguma forma acompanhar esses alunos sem que os mais avançados fiquem aborrecidos com a aula... dá para gerir muito bem a dificuldade do exercício e moldá-la de acordo com as dificuldades dos alunos.</i>
P2	<i>Eu tento fazer planos individualizados.</i>
P5	<i>Tento ajudar o aluno na parte que eu sei que ele tem dificuldade porque eu também sei que ele está menos à vontade. Isto se já o conhecer, claro.</i>
P9	<i>Talvez fazer um acompanhamento um bocadinho mais personalizado com os alunos que estejam mais atrasados no final da aula ou no início e principalmente personalizar um bocadinho o trabalho de casa.</i>
P7	<i>Quando fazem tudo, tenho de acrescentar mais desafio.</i>
P2	<i>Nesse caso, o que se faz é: o mesmo exercício, dão-se várias fichas e as fichas que são de 6º grau têm muitas ajudas ou têm mais estratégias que facilitam... para que eles consigam acabar o exercício; no 7º retira-se algumas coisas e no 8º não há nada que ajude.</i>
P8	<i>Eu adapto as minhas estratégias a isso, ou seja, abrando. Nunca escondo a dificuldade, o problema... porque é um problema para o professor, apesar de nunca o tratar como um problema.</i>
P4	<i>É sobretudo trabalho em casa.</i>
P10	<i>A maior parte do trabalho que eu lhes peço é trabalho para casa. Insisto bastante nos trabalhos de casa e na sua correcção. E é aí que eu consigo trabalhar com eles um a um, individualmente.</i>

Tabela 10 - Estratégias utilizadas pelos professores para atenuar as diferenças entre os alunos – categoria 2

Com base nos resultados apresentados anteriormente, é possível concluir que os professores de FM raramente utilizam estratégias de ED nas suas aulas, visto que no total de 303 actividades observadas, apenas 7 foram alvo da utilização destas estratégias. Para além disso, foi possível observar que a duração das mesmas variou entre 0 a 1 minuto e que o *feedback* foi dado individualmente, consistindo de igual forma em comentários afirmativos e correctivos. No entanto, sempre que os professores implementaram estratégias de ED, obtiveram sucesso.

5. Conclusão

Este projecto de investigação procurou perceber até que ponto os professores de FM utilizam estratégias de ED para responder às necessidades dos alunos, sobretudo individualmente. Para além disso, tentou reconhecer os elementos relacionados com a mesma, nomeadamente instruções e *feedback*.

Os resultados permitiram perceber que os professores raramente utilizam estratégias de ED nas aulas de FM. Apenas 40% dos participantes utilizaram estratégias de ED nas aulas observadas. Num total de 303 actividades observadas, só em 7 foram utilizadas estratégias de ED, que corresponde a 2,3% do total de actividades. As 7 actividades em destaque, coincidiram com uma série de elementos, também verificados através das grelhas de observação: mais de metade das actividades, 57,1%, tiveram uma duração de 0 a 1 minuto; 85,7% destas actividades não envolveram movimento; o *feedback* dado foi dirigido aos alunos individualmente em cerca de 42,9% das actividades, sendo que em outros 42,9% foi dado *feedback* individual e à turma; o tipo de *feedback* dado, afirmativo e correctivo, apresentou-se equilibrado, tendo em conta que houve 50% de comentários afirmativos e 50% de correctivos.

Este resultado não era expectável porque as turmas observadas têm alunos com diferentes idades, formação em diferentes tipos de instrumento, alunos com bom aproveitamento e outros que reprovaram, alunos com dificuldades em áreas distintas, como por exemplo a cantar, a ler, etc. Ou seja, em todas as aulas foi possível observar uma assimetria de competências e desempenho por parte dos diversos alunos, sendo por isso de esperar a implementação por parte dos professores de estratégias de ED, se não em todas as aulas, pelo menos num número ou tempo considerável de aulas, com o objectivo de ajudar todos os alunos a tornarem-se bem-sucedidos.

Da análise das entrevistas, e de certa forma explicando os resultados verificados nas grelhas de observação, foi possível perceber que muitos professores procuram diferenciar através dos trabalhos de casa e não em aula. Vários professores referiram que tentam ajustar as tarefas que enviam para casa, assim como o grau de dificuldade das mesmas de acordo com as competências dos alunos e com o que precisam de trabalhar. Através dos resultados obtidos foi possível perceber que os professores diferenciam essencialmente através dos trabalhos de casa e quando utilizam estratégias diferenciadas em aula é durante muito pouco tempo, acabando por não promover uma aprendizagem eficaz para todos.

As diferenças individuais nos músicos são evidentes pela existência de diversos rumos a seguir no que respeita à profissão musical (Hallam et al., 2008). Os estudantes de música podem encontrar diversas formas de exercer profissionalmente na música, sendo professor, instrumentista, maestro, compositor, entre outros. Assim sendo, e indo de encontro à realidade das turmas observadas, onde nos deparamos com alunos de diferentes idades, vivências musicais distintas, diversas competências e dificuldades, interesses variados, seria esperada a utilização de estratégias de ED.

Nos momentos em que foi possível observar a utilização destas estratégias, verificou-se que todas as actividades implementadas, independentemente do tipo ou do âmbito, produziram resultados positivos. No total das 7 actividades em que os professores utilizaram estratégias de ED, alcançaram sucesso, ou seja, a utilização destas estratégias apresentou 100% de êxito. Tendo em conta este resultado e a realidade escolar – onde todos os anos temos turmas com alunos muito diferentes, em níveis de aprendizagem distintos, com diversos interesses, factores estes apontados pelo participantes no estudo aquando da entrevista –, seria de esperar uma maior adesão à implementação das estratégias de ED.

Como já foi referido, as actividades onde os participantes utilizaram estas estratégias revelaram-se de curta duração: 57,1% das actividades tiveram a duração de 0 a 1 minuto. Desta forma, é possível compreender que os professores utilizam estas estratégias como complemento às actividades normais, não planeando a aula de forma a incluí-las. A utilização de estratégias de ED surgiu de forma espontânea e não pensada ou preparada, apresentando-se essa a lógica de concepção nos poucos exemplos observados.

A análise das entrevistas permitiu perceber um outro aspecto do ED: os professores dão preferência à utilização destas estratégias de forma personalizada em vez de grupos. Através das entrevistas obteve-se a informação de que os professores planeiam as aulas tendo em conta os diferentes níveis da turma, no entanto não foi possível verificar isso nas aulas. Em todas as actividades diferenciadas, os professores aplicaram estratégias de ED a um aluno e nunca a grupos de alunos.

Concluindo, este estudo foi importante porque permitiu mapear pela primeira vez o ED nas aulas de FM. No entanto, sentimos que este é um tópico que precisa de ser explorado em maior detalhe em estudos posteriores, de modo a que se obtenha uma visão mais abrangente e completa da realidade do ED nas aulas de FM.

Reflexão final

A elaboração deste Relatório de Estágio foi fundamental para compreender a importância da planificação e da reflexão na prática docente, e também para desenvolver as minhas competências no âmbito da investigação. Apercebi-me de que a reflexão é uma ferramenta essencial para a evolução do professor, assim como o conhecimento dos processos de ensino que nos permite perceber as áreas em que temos de melhorar a nossa prática pedagógica.

Este projecto de investigação permitiu-me compreender que planear as aulas considerando as necessidades e interesses de cada aluno pode ser vantajoso, na medida em que a resposta às necessidades individuais, o *feedback* e as instruções personalizadas dão ao aluno um maior conhecimento sobre si próprio e sobre as suas capacidades, mas sobretudo os aspectos que precisa de trabalhar. Além disso, o professor que tem um profundo conhecimento dos seus alunos, pode guiar o processo de aprendizagem de cada um com maior eficácia, nas aulas e nos trabalhos de casa solicitados.

Apesar de ter algumas limitações que não permitem comprovar as tendências descritas, este estudo pode servir de base a novos projectos que investiguem com maior detalhe os benefícios da implementação de estratégias de ED nas aulas de FM.

Bibliografia

- Allan, S. D., & Tomlinson, C. A. (2002). *Liderar Projetos de Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Edições ASA.
- Anderson, K. M. (2007). Tips for Teaching: Differentiating Instruction to Include All Students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49–54. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
- Brewer, J. D. (2000). *Ethnography. Qualitative Methods in Organization Studies*. https://doi.org/10.1007/SpringerReference_300852
- Buonviri, N. O. (2018). Successful AP Music Theory Instruction: A Case Study. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(2), 53–61. <https://doi.org/10.1177/8755123317724326>
- Burnard, P., Dillon, S., Rusinek, G., & Sæther, E. (2008). Inclusive pedagogies in music education: A comparative study of music teachers' perspectives from four countries. *International Journal of Music Education*, 26(2), 109–126. <https://doi.org/10.1177/0255761407088489>
- Calissendorff, M. (2015). Student music teachers learning styles in theoretical and practical situations. *International Journal of Music Education*, 33(3), 348–358. <https://doi.org/10.1177/0255761415581284>
- Cardoso, F. (2012). Optimal Teaching Experiences: Phenomenological Route for Effective Instrumental. *Research Gate.*, (September).
- Chilcoat, G. W. (1988). Developing Student Achievement with Verbal Feedback. *NASSP Bulletin*, 72(507), 8–13. <https://doi.org/10.1177/019263658807250703>
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. (Almedina, Ed.).
- Darrow, A.-A. (2015). Differentiated Instruction for Students With Disabilities. *General Music Today*, 28(2), 29–32. <https://doi.org/10.1177/1048371314554279>
- Davidson, A. R., Jaccard, J. J., Triandis, H. C., Morales, M. L., & Diaz-guerrero, R. (1976).

Cross-Cultural Model Testing: Toward a Solution of the Etic-Emic Dilemma.

International Journal of Psychology, 11(1), 1–13.

<https://doi.org/10.1080/00207597608247343>

Dixon, F. A., Yssel, N., McConnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(2), 111–127. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>

Dressler, R. A., & Kreuz, R. J. (2000). Transcribing Oral Discourse: A Survey and a Model System. *Discourse Processes*, 29(1), 25–36.

https://doi.org/10.1207/S15326950dp2901_2

Duke, R. A. (2005). *Intelligent Music Teaching: Essays on the Core Principles of Effective Instruction* (1st ed.). Learning and Behavior Resources.

Duke, R. A., & Henninger, J. C. (2002). Teachers' Verbal Corrections and Observers' Perceptions of Teaching and Learning. *Journal of Research in Music Education*, 50(1), 75–87. <https://doi.org/10.2307/3345694>

Felder, R. M., & Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31.

<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1995.tb00767.x>

Filimon, R. C. (2012). Sensory perception and learning style. The implementation of the VARK model in musical higher education, 81–84. Retrieved from

<http://www.wseas.us/e-library/conferences/2012/Iasi/AMTA/AMTA-12.pdf>

Fisher, Barbara Bree; Fisher, L. (1979). Styles in Teaching and Learning. *Educational Leadership*, 245–254. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.1984.tb00201.x>

Gray, D. E. (2012). Doing Research in the Real World. *Doing Research in the Real World*, 422. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Haar, J., Hall, G., Schoepp, P., & Smith, D. H. (2002). How Teachers Teach to Students with Different Learning Styles. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 75(3), 142–145. <https://doi.org/10.1080/00098650209599254>

Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (2008). *The Oxford Handbook of Music Psychology* (1st

ed.).

- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Heacox, D. (2006). Como se faz a gestão da diferenciação curricular. In *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto Editora.
- Indonesia, U., Sari, D. L., & Pascasarjana, P. (2008). Descriptive Research., 38–52.
- Jorgensen, E. R. (2008). *The Art of Teaching Music*. (I. U. Press, Ed.).
- Macleod, R. B., & Napoles, J. (2012). Journal of Music Teacher Preservice Teachers '. <https://doi.org/10.1177/1057083711429851>
- MacLeod, R. B., & Napoles, J. (2013). Preservice teachers' perceptions of teaching effectiveness during teaching episodes with positive and negative feedback. *Journal of Music Teacher Education*, 22(1), 91–102. <https://doi.org/10.1177/1057083711429851>
- Melo, L. C. L. R. e. (2011). Currículo, práticas educativas e diferenciação pedagógica no pré-escolar e no 1º ciclo, (1). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.3/1251>
- Mikus, A. (2012). Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada. Retrieved from <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12084>
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal – uma história plena de contradições. *DEBATES - Cadernos Do Programa de Pós-Graduação Em Música*, 41–50.
- Munro, J. (2012). Effective Strategies for Implementing Differentiated Instruction. *Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD)*. Retrieved from http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1131&context=research_conference
- Parsons, S. A., Dodman, S. L., & Burrowbridge, S. C. (2013). Broadening the view of differentiated instruction: Differentiation shouldn't end with planning but should continue as teachers adapt their instruction during lessons. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 38–42. <https://doi.org/10.1177/003172171309500107>
- Pashler, H. E., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning Styles Concepts and

- Evidence, 9(3), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>
- Pedroso, F. (2004). A Disciplina de Formação Musical em debate : Perspectivas de profissionais da música. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 5–18. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.22/3148>
- Robson, C., & McCartan, K. (2011). *Real world research* (4th ed.). <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2010.08.001>
- Rosenshine, B. (1976). Recent Research on Teacher Behaviors and Student Achievement. *Journal of Teacher Education*, 27, 61–64. <https://doi.org/10.1177/002248717602700115>
- Standerfer, S. L. (2011). Differentiation in the Music Classroom. *Music Educators Journal*, 97(4), 43–48. <https://doi.org/10.1177/0027432111404078>
- Sun, K. T., Lin, Y. C., & Yu, C. J. (2008). A study on learning effect among different learning styles in a Web-based lab of science for elementary school students. *Computers and Education*, 50(4), 1411–1422. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.01.003>
- Tanner, D., & Stutes, A. (2018). Teaching With a Practical Focus: Developing a Learning Styles Awareness. *Music Teachers National Association*, 47(1), 20–24. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/43547022>
- Thomas F. Hawk, & Amit J. Shah. (2010). Using Learning Style Instruments to Enhance Student Learning. *Sciences Journal of Innovative Education*, 5(1), 1–19. https://doi.org/10.1007/978-3-642-11486-1_13
- Tomlinson, Carol A, & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, Carol Ann. (2001). *How to Differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Yarbrough, C., & Price, H. E. (2014). Sequential Patterns of Instruction in Music, 37(3), 179–187. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3344668> .
- Zhukov, K. (2007). Student learning styles in advanced instrumental music lessons. *Music Education Research*, 9(1), 111–127. <https://doi.org/10.1080/14613800601127585>

Anexos – Prática Pedagógica

Anexo I – Planos de aula da turma de Iniciação Musical III

Nome do mestrando: Raquel Pedra	Data: 18.10.2018
Professor Cooperante: Susana Duarte	Local: Escola Luís A. M. Rodrigues
Professor Orientador: Prof. Doutor Francisco Cardoso	Número de alunos: 7
Grau/ano dos alunos/turma: Iniciação Musical III	Duração da aula: 45 minutos

Objectivos	Actividades/Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de entoar por imitação sequências de intervalos de 2M/2m, com elevado nível de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o professor a cantar, em sílaba neutra, e tocar simultaneamente no piano pequenos padrões com intervalos de 2M/2m. 2. Reproduzir, por imitação, em sílaba neutra os padrões cantados e tocados pelo professor (com apoio do piano).
Os alunos deverão ser capazes de entoar as sequências de intervalos 3M↑ 2M↓; 3M↓ 2M↑ e 3m↑ 2m↓; 3m↓ 2m↑ com elevado nível de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o professor a entoar e tocar no piano a sequência ascendentemente. 2. Entoar a sequência ascendentemente. 3. Ouvir o professor a entoar e tocar no piano a sequência descendentemente. 4. Entoar a sequência descendentemente.
Os alunos deverão ser capazes de entoar por imitação acordes Maiores e menores.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir os acordes Maiores e menores tocados ao piano, (harmonicamente) e cantados (melodicamente) pelo professor. 2. Entoar, por imitação, os acordes Maiores e menores realizados pelo professor. 3. Ouvir acordes Maiores e menores tocados ao piano pelo professor (harmonicamente). 4. Cantar os acordes ouvidos do som mais grave para o mais agudo, em sílaba neutra.
Os alunos deverão ser capazes de identificar auditivamente	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir acordes Maiores e menores, tocados ao piano pelo professor (harmonicamente) e mostrar com

<p>acordes Maiores e menores por comparação e isolados.</p>	<p>gestos (mão aberta – Maior; mão fechada – menor) o que ouvirem.</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Ouvir dois acordes tocados pelo professor ao piano (harmonicamente) e dizer qual foi a ordem (Maior/menor; menor/Maior; 2 Maiores; 2 menores).
<p>Os alunos deverão ser capazes de cantar a melodia e percutir ostinato corporal em simultâneo do excerto apresentado (1º andamento da Sinfonia nº7 de L. v. Beethoven).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir/ver ostinato corporal executado pelo professor (em anexo). 2. Realizar ostinato corporal de início ao fim sem erros. 3. Ouvir a melodia do excerto áudio. 4. Ouvir a melodia cantada pelo professor, enquanto realizam o ostinato corporal. 5. Memorizar a melodia por partes - imitação. 6. Cantar com acompanhamento ao piano realizado pelo professor.
<p>Os alunos deverão ser capazes de decodificar auditivamente as funções harmónicas (tónica e dominante) utilizadas no acompanhamento da melodia do excerto apresentado (1º andamento da Sinfonia nº7 de L. v. Beethoven).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o professor a tocar as funções de tónica e dominante. 2. Mostrar com a mão (1 ou 5) que funções o professor toca (I ou V). 3. Ouvir o professor a tocar e cantar o excerto e decodificar a sequência de funções utilizada. 4. Improvisar, mostrando 1 e 5 com a mão (funções de tónica e dominante), enquanto o professor toca e canta simultaneamente.
<p>Os alunos deverão ser capazes de cantar a melodia e realizar os jogos (funcionamento em observações) com mudanças de dinâmica e andamento (1º andamento da Sinfonia nº7 de L. v. Beethoven).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cantar e passar a pulsação. 2. Ouvir o professor e passar a pulsação consoante as mudanças de andamento (jogo 1 – em observações). 3. Cantar e realizar jogo 2 (em observações).

<p>Os alunos deverão ser capazes de cantar a canção “Cânone do Pirlampo” com o ostinato corporal, em simultâneo, com nível elevado de afinação e precisão rítmica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percutir o ostinato corporal na roda (na parte dos pés, em vez de baterem simplesmente, andam para o lado direito e esquerdo) – revisão. 2. Cantar a canção com texto de início ao fim sem erros. 3. Cantar a canção com variações de dinâmica e andamento. 4. Cantar a canção e percutir o ostinato corporal simultaneamente. 5. Ouvir áudio da canção em cânone e descobrir onde começam as 2ª e 3ª vozes.
--	---

Recursos: Piano, computador e colunas.

Repertório: “Sinfonia nº7” - 1º andamento, L. v. Beethoven; “Cânone do Pirlampo”, Histórias de Cantar.

Observações:

Sinfonia nº7 (1º andamento), L. v. Beethoven (jogo 1)

1. Cada participante coloca a mão direita por cima da mão do colega à direita, e a mão esquerda por baixo da mão do colega à esquerda.
2. Um a um tocam na mão do colega à sua esquerda, passando a pulsação.

Sinfonia nº7 (1º andamento), L. v. Beethoven (jogo 2)

1. Os participantes colocam-se em pares, frente a frente. 2. Andar 8 passos para a frente (na pulsação) e bater palma com o colega da frente no último passo.
2. Andar 8 passos para trás (na pulsação) e bater palma sozinho no último passo.
3. Versão 2: realizar o mesmo processo, mas no final trocar a palma sozinho por palma com o colega do lado (à sua esquerda ou direita, dependendo do lugar em que se encontram).

Pé – Pe; Palma – Pa; Perna – P; Estalinhos (*click*) – C.

Nome do mestrando: Raquel Pedra	Data: 17.01.2019
Professor Cooperante: Susana Duarte	Local: Escola Luís A. M. Rodrigues
Professor Orientador: Prof. Doutor Francisco Cardoso	Número de alunos: 7
Grau/ano dos alunos/turma: Iniciação Musical III	Duração da aula: 45 minutos

Objectivos	Actividades/Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de entoar 2M e 2m ascendentes e descendentes com nível elevado de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o professor a cantar padrões melódicos com números. 2. Entoar os padrões melódicos cantados anteriormente pelo professor.
Os alunos deverão ser capazes de descodificar auditivamente 2M e 2m.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir os intervalos de 2M e 2m tocados pelo professor. 2. Reconhecer auditivamente os intervalos (2M/2m).
Os alunos deverão ser capazes de cantar a canção “Bim bam” e percutir o ritmo corporal simultaneamente com nível elevado de afinação e precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir/ver ritmo corporal realizado pelo professor. 2. Memorizar parte a parte realizando o ritmo corporal. 3. Ouvir texto da melodia realizado pelo professor. 4. Dizer texto da melodia. 5. Percutir ritmo corporal e dizer o texto da melodia em simultâneo. 6. Memorizar a melodia frase a frase. 7. Cantar a melodia e realizar o ritmo corporal em simultâneo.
Os alunos deverão ser capazes de cantar a canção “Calypso” com nível elevado de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Memorizar a melodia frase a frase. 2. Cantar a canção com texto do início ao fim sem erros.
Os alunos deverão ser capazes de ouvir e ver o vídeo “The Dying Swan”.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir/ver o vídeo. 2. Descobrir o instrumento solista.

Recursos: Piano.

Repertório: “Bim bam”, “Calypso”, “The Dying Swan”.

Nome do mestrando: Raquel Pedra	Data: 09.05.2019
Professor Cooperante: Susana Duarte	Local: Escola Luís A. M. Rodrigues
Professor Orientador: Prof. Doutor Francisco Cardoso	Número de alunos: 7
Grau/ano dos alunos/turma: Iniciação Musical III	Duração da aula: 45 minutos

Objectivos	Actividades/Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de cantar as ordenações em Fá Maior com nível elevado de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o professor a cantar a ordenação 1-2-1; 2-3-2 (...) em Fá Maior com nome de notas. 2. Cantar a ordenação 1-2-1; 2-3-2 (...) em Fá Maior com nome de notas.
Os alunos deverão ser capazes de cantar por imitação, pequenos motivos melódicos com nome de notas.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir pequenos motivos melódicos cantados com nome de notas pelo professor. 2. Cantar os motivos melódicos com nome de notas entoados anteriormente pelo professor.
Os alunos deverão ser capazes de cantar, lendo, a canção “When love is kind” com nome de notas, com nível elevado de afinação e precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dizer o nome das notas, sem ritmo, da melodia da canção. 2. Ler o ritmo da canção, utilizando a sílaba “pam”. 3. Reproduzir, por imitação, pequenos movimentos melódicos com nome de notas, em Fá Maior. 4. Cantar a melodia com nome de notas, sem ritmo. 5. Reproduzir, solfejando, com nome de notas e ritmo a linha melódica da canção. 6. Cantar a melodia com ritmo e nome de notas em simultâneo. 7. Cantar a canção com dinâmicas.
Os alunos deverão ser capazes de percutir a linha melódica do excerto musical apresentado “Kriminaltango”,	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o excerto musical. 2. Ouvir o excerto musical e marcar a pulsação. 3. Descodificar auditivamente a divisão. 4. Memorizar a primeira parte do excerto musical (compassos 1 a 8).

com nível elevado de precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 5. Ouvir/ver o professor a percutir o ritmo da melodia da primeira parte do excerto (8 compassos). 6. Percutir o ritmo da melodia do excerto por partes. 7. Percutir o ritmo da melodia da primeira parte do excerto de início ao fim sem erros.
Os alunos deverão ser capazes de distinguir auditivamente entre acordes Maiores e de 7 da Dominante.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir acordes Maiores e de 7 da Dominante tocados pelo professor ao piano. 2. Mostrar com mão aberta e mão fechada os acordes Maiores e de 7 da Dominante, respectivamente. 3. Identificar auditivamente a ordem dos acordes tocados pelo professor ao piano: Maior/7 da Dominante ou 7 da Dominante/Maior.
Os alunos deverão ser capazes de realizar o ‘jogo da pulsação’ com nível elevado de precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar o ‘jogo da pulsação’.

Recursos: Piano, computador, colunas, partituras.

Repertório: “When love is kind”, canção do séc. XVIII; Kriminaltango, Orbán.

Observações: Jogo da pulsação

1 – Cada participante bate uma palma na pulsação pré-definida pelo professor.

2 – Quando um participante percutir a divisão – 2 colcheias – muda o sentido/direcção.

3 – Os participantes colocam as mãos na mesa, com as palmas das mãos viradas para baixo. A sua mão direita deverá estar por cima da mão do colega sentado à sua direita e a sua mão esquerda por baixo da mão do colega sentado à sua esquerda.

4 – Jogar segundo as regras descritas nos pontos 1 e 2.

Anexo II – Planos de aula da turma de 3º Grau

Nome do mestrando: Raquel Pedra	Data: 25.10.2018
Professor Cooperante: Susana Duarte	Local: Externato de Penafirme
Professor Orientador: Prof. Doutor Francisco Cardoso	Número de alunos: 11
Grau/ano dos alunos/turma: 3º grau	Duração da aula: 90 minutos

Objectivos	Actividades/Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de entoar acordes Maiores e menores com elevado nível de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entoar acordes Maiores e menores verticalmente (do som mais grave para o mais agudo), após audição do acorde tocado harmonicamente. 2. Entoar a fundamental/3ª/5ª dos acordes Maiores e menores, após audição do acorde tocado harmonicamente.
Os alunos deverão ser capazes de cantar a duas vozes o excerto exibido (2º andamento da “Sinfonia nº7” de L. v. Beethoven), com elevado nível de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entoar a melodia da voz mais aguda do início ao fim sem erros (revisão). 2. Entoar a melodia e adicionar gestos nas notas fá e sol. 3. Entoar a melodia e substituir as notas fá e sol por gestos (sem as entoar – audição interior). 4. Cantar a melodia entoando uma nota por aluno. 5. Cantar a linha do contralto. 6. Cantar a duas vozes (soprano e contralto). 7. Ouvir o excerto áudio.
Os alunos deverão ser capazes de escrever o ritmo da melodia do excerto apresentado (1º andamento da Sinfonia nº7 de L. v. Beethoven).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o excerto áudio. 2. Ouvir a melodia cantada pelo professor, enquanto realizam o ostinato corporal em anexo. 3. Memorizar a melodia por partes - imitação. 4. Cantar com acompanhamento ao piano realizado pelo professor. 5. Escrever o ritmo da melodia memorizada.

<p>Os alunos deverão ser capazes de identificar as funções de tônica e dominante do excerto apresentado (1º andamento da Sinfonia nº7 de L. v. Beethoven).</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir as funções tocadas pelo professor ao piano, enquanto cantam a melodia aprendida anteriormente. 2. Descobrir a sequência de funções harmônicas de tônica e dominante tocadas pelo professor no acompanhamento da melodia. 3. Mostrar com a mão, 1 ou 5 dedos, que funções o professor toca, sendo que 1 corresponde à tônica e 5 à dominante. 4. Descobrir onde o professor toca as funções de tônica e a dominante. 5. Harmonizar individualmente, mostrando 1 e 5 (I e V) para o professor tocar, enquanto a turma canta a melodia.
--	---

Recursos: Piano, computador e colunas.

Repertório: Excerto do 2º andamento da Sinfonia nº 7 de L. v. Beethoven; Excerto do 1º andamento da Sinfonia nº 7 de L. v. Beethoven.

Nome do mestrando: Raquel Pedra	Data: 10.01.2019
Professor Cooperante: Susana Duarte	Local: Externato de Penafirme
Professor Orientador: Prof. Doutor Francisco Cardoso	Número de alunos: 11
Grau/ano dos alunos/turma: 3º grau	Duração da aula: 90 minutos

Objectivos	Actividades/Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de realizar o ‘jogo de atenção’ (em observações 1).	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar o ostinato corporal. 2. Realizar o ‘jogo de atenção’.
Os alunos deverão ser capazes de cantar os acordes Maior, menor e diminuto a vozes (harmonicamente) com nível elevado de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir ostinato cantado pelo professor. 2. Cantar a 3 vozes o padrão ouvido anteriormente – acorde Maior. 3. Cantar a 3 vozes o padrão ouvido anteriormente – acorde menor. 4. Cantar a 3 vozes o padrão ouvido anteriormente – acorde diminuto.
Os alunos deverão ser capazes de descodificar auditivamente as células utilizadas no ostinato realizado.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir ostinato. 2. Reproduzir ostinato. 3. Descodificar divisão células utilizadas.
Os alunos deverão ser capazes de ler o ritmo, marcando a pulsação, do exercício e realizar ostinato (observações 2) em simultâneo, com nível elevado de precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir padrões rítmicos realizados pelo professor. 2. Imitar os padrões rítmicos ouvidos, marcando a pulsação. 3. Marcar a pulsação e ler o ritmo do exercício. 4. Ouvir/ver ostinato corporal realizado pelo professor. 5. Realizar o ostinato e dizer o ritmo do exercício em simultâneo.
Os alunos deverão ser capazes de ler o nome de notas do exercício numa pulsação fixa.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marcar a pulsação e dizer o nome de notas do exercício em clave de sol.

	<ol style="list-style-type: none"> 2. Marcar a pulsação e dizer o nome de notas do exercício em clave de fá.
Os alunos deverão ser capazes de cantar a ordenação em Mi menor com nome de notas, com nível elevado de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir ordenação cantada com nome de notas pelo professor. 2. Cantar ordenação com nome de notas.
Os alunos deverão ser capazes de decodificar os números da melodia.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir padrões cantados com nome de notas pelo professor. 2. Cantar os padrões ouvidos com números. 3. Memorizar melodia frase a frase. 4. Cantar a melodia em sílaba neutra. 5. Decodificar números da melodia memorizada.
Os alunos deverão ser capazes de escrever o ritmo da melodia memorizada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descobrir a divisão e quantos compassos tem a melodia memorizada. 2. Escrever o ritmo da melodia.

Recursos: Piano e quadro.

Repertório: Fichas de trabalho; melodia em Mi menor.

Observações 1: Jogo de atenção

1 – Cada participante representa um número, neste caso do 1 ao 11.

2 – Todos realizam ostinato rítmico composto por 4 pulsações: mão esquerda na perna + mão direita na perna + palma + palma.

3 – O participante que começa dizendo o seu número e o número de outro participante enquanto bate as palmas.

4 – O participante correspondente ao número dito anteriormente diz o seu número e o número de outro participante nas palmas.

5 – O jogo continua segundo esta lógica e assim que possível é aumentada a velocidade da realização do exercício.

Observações 2:

Ostinato: semínima + duas colcheias – pernas + palma

Nome do mestrando: Raquel Pedra	Data: 02.05.2019
Professor Cooperante: Susana Duarte	Local: Externato de Penafirme
Professor Orientador: Prof. Doutor Francisco Cardoso	Número de alunos: 11
Grau/ano dos alunos/turma: 3º grau	Duração da aula: 90 minutos

Objectivos	Actividades/Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de percutir a duas partes – ritmo da melodia e pulsação – do excerto musical “Prelúdio 4 em Ré Maior” com nível elevado de precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o excerto musical. 2. Ouvir o excerto musical e andar na pulsação. 3. Ouvir o excerto musical e andar na divisão. 4. Ouvir o excerto musical, andar na pulsação e percutir com palmas a divisão. 5. Descodificar auditivamente o compasso. 6. Ouvir/ver o professor a percutir o ritmo da melodia da primeira parte. 7. Memorizar a melodia da primeira parte. 8. Percutir o ritmo da melodia da primeira parte. 9. Ouvir/ver o professor a percutir o ritmo da melodia da segunda parte. 10. Memorizar a melodia da segunda parte. 11. Percutir o ritmo da melodia da segunda parte. 12. Percutir o ritmo da melodia do início ao fim do excerto. 13. Ouvir o excerto, andar na pulsação e percutir com palmas o ritmo da melodia. 14. Percutir o ritmo da melodia com a mão direita e a pulsação com a mão esquerda em simultâneo.
Os alunos deverão ser capazes de organizar as células rítmicas escritas no quadro em dois grupos: células de	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleccionar uma célula de divisão binária e uma de divisão ternária (cada aluno vai ao quadro seleccionar duas células – uma de cada divisão).

divisão binária e células de divisão ternária.	
Os alunos deverão ser capazes de reproduzir, lendo através de leitura apontada, motivos rítmicos de 4 pulsações.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dizer, lendo, em sílaba neutra as células rítmicas de divisão binária apontadas pelo professor. 2. Dizer, lendo, em sílaba neutra as células rítmicas de divisão ternária apontadas pelo professor.
Os alunos deverão ser capazes de criar motivo rítmico, escolhendo 4 células rítmicas das escritas no quadro.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir motivo rítmico realizado pelo professor (ambas as divisões). 2. Descodificar a sequência de células rítmicas reproduzidas pelo professor. 3. Ouvir motivo rítmico realizado por um colega (divisão à escolha). 4. Descodificar a sequência de células rítmicas reproduzidas pelo colega.
Os alunos deverão ser capazes de memorizar a melodia do excerto musical “O Cisne”.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o excerto musical. 2. Identificar o instrumento solista. 3. Ouvir o excerto musical e marcar a pulsação. 4. Memorizar a melodia por partes. 5. Cantar a melodia em sílaba neutra por partes. 6. Cantar a melodia em sílaba neutra do início ao fim sem erros.
Os alunos deverão ser capazes de ver e ouvir o vídeo “The dying swan”.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver e ouvir o vídeo.
Os alunos deverão ser capazes de realizar o ‘jogo da pulsação’ com nível elevado de precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar o ‘jogo da pulsação’.

Recursos: Piano e quadro.

Repertório: “Prelúdio em Ré Maior”, J. S. Bach; “O Cisne”, Camille Saint-Saëns.

Observações: Jogo da pulsação

1 – Cada participante bate uma palma na pulsação pré-definida pelo professor.

2 – Quando um participante percutir a divisão – 2 colcheias – muda o sentido/direcção.

3 – Os participantes colocam as mãos na mesa, com as palmas das mãos viradas para baixo. A sua mão direita deverá estar por cima da mão do colega sentado à sua direita e a sua mão esquerda por baixo da mão do colega sentado à sua esquerda.

4 – Jogar segundo as regras descritas nos pontos 1 e 2.

Anexo III – Planos de aula da turma de 6º Grau

Nome do mestrando: Raquel Pedra	Data: 26.10.2018
Professor Cooperante: Susana Duarte	Local: Escola Luís A. M. Rodrigues
Professor Orientador: Prof. Doutor Francisco Cardoso	Número de alunos: 4
Grau/ano dos alunos/turma: 6º grau	Duração da aula: 90 minutos

Objectivos	Actividades/Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de cantar (sem ritmo) numa pulsação fixa o exercício 1 de Modus Novus, com levado nível de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cantar numa pulsação fixa (sem ritmo), em sílaba neutra, a sequência de intervalos do exercício 2. 2. Realizar o mesmo exercício individualmente – TPC.
Os alunos deverão ser capazes de dizer o nome dos intervalos e cantar posteriormente (sem ritmo) numa pulsação fixa o exercício 2 de Modus Novus, com levado nível de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dizer o nome dos intervalos numa pulsação fixa determinada pelo professor (exemplo: 3m, 2M, 4P, etc.). 2. Cantar os intervalos, em sílaba neutra, numa pulsação fixa (sem ritmo) determinada pelo professor.
Os alunos deverão ser capazes de percutir os ataques indicados pelo professor, no excerto da obra “Tight” de Kurt Elling, com nível elevado de precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir/visualizar o professor a percutir os ataques em simultâneo com o áudio. 2. Percutir os ataques indicados pelo professor de início ao fim sem erros.
Os alunos deverão ser capazes de descobrir o nome das notas da melodia do excerto do “Romance para Violino e	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dizer o nome das notas da melodia trabalhada na aula anterior – correcção do trabalho de casa.

Orquestra nº20”, L. v. Bethoven.	
Os alunos deverão ser capazes de cantar acordes de 7ª da Dominante ascendentemente, a partir de várias notas, com nível elevado de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o acorde tocado ao piano pelo professor e cantar da nota mais grave para a mais aguda. 2. Ouvir o acorde tocado ao piano pelo professor e cantar a nota mais grave, fundamental. 3. Ouvir o acorde tocado ao piano pelo professor e cantar a 3ª do acorde. 4. Ouvir o acorde tocado ao piano pelo professor e cantar a 5ª do acorde. 5. Ouvir o acorde tocado ao piano pelo professor e cantar a sensível. 6. Cantar o acorde de 7ª da Dominante a 4 vozes.
Os alunos deverão ser capazes de cantar, transpondo, a melodia do excerto “Élégie” de G. Fauré com números e nome de notas, com nível elevado de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cantar a melodia na tonalidade original com números. 2. Cantar a melodia na tonalidade original com nome de notas. 3. Cantar a melodia transposta, em Ré menor, com números. 4. Cantar a melodia transposta, em Ré menor, com nome de notas.
Os alunos deverão ser capazes de tocar ao piano a sequência de funções harmônicas I IV V I no modo Maior na tonalidade de Dó Maior.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir/ver o professor a tocar a sequência de funções harmônicas. 2. Tocar, individualmente, a sequência apresentada pelo professor.
Os alunos deverão ser capazes de percutir o ritmo das mãos direita e esquerda do piano, consoante o que sugere o excerto “Kriminaltango” de Orbán.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o áudio do excerto. 2. Percutir 1ª parte do excerto – mão direita (revisão). 3. Percutir 2ª parte do excerto – mão esquerda (revisão). 4. Percutir do início ao fim sem erros, mudando de mão (direita para esquerda) na 2ª parte do excerto. 5. Marcar a pulsação e percutir o ritmo da melodia da 1ª parte (mais lento).

<p>Os alunos deverão ser capazes de ler o ritmo das duas linhas do excerto “Prelúdio e Fuga nº20” de J. S. Bach separadamente marcando a pulsação, com nível elevado de precisão rítmica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Marcar a pulsação e ler ritmicamente a linha superior do excerto da obra apresentada. 2. Marcar a pulsação e ler ritmicamente a linha inferior do excerto da obra apresentada. 3. Ouvir áudio do excerto.
---	--

Recursos: Piano, computador, colunas e quadro.

Repertório: Exercício 1 de Modus Novus; Exercício 2 de Modus Novus; “Tight”, Kurt Elling; “Romance para Violino e Orquestra nº 20”, L. v. Beethoven; “Élégie”, G. Fauré; “Kriminaltango”, Orbán; “Prelúdio e Fuga nº20”, J. S. Bach.

Nome do mestrando: Raquel Pedra	Data: 08.02.2019
Professor Cooperante: Susana Duarte	Local: Escola Luís A. M. Rodrigues
Professor Orientador: Prof. Doutor Francisco Cardoso	Número de alunos: 4
Grau/ano dos alunos/turma: 6º grau	Duração da aula: 90 minutos

Objectivos	Actividades/Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de percutir a parte do piano do excerto de “The way you look tonight” com nível elevado de precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percutir de início ao fim sem erros – revisão. 2. Percutir por partes. 3. Percutir de início ao fim sem erros.
Os alunos deverão ser capazes de transpor com nome de notas o excerto de “Prelúdio” com nível elevado de afinação.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Descodificar tonalidade. 2. Cantar com nome de notas com o apoio da partitura. 3. Memorizar parte a parte, cantando com nome de notas. 4. Cantar com nome de notas de memória na tonalidade original (Sib menor). 5. Cantar com nome de notas em Dó menor.
Os alunos deverão ser capazes de ler o ritmo a duas partes da peça “Rejoice the Lamb” com nível elevado de precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ler a duas partes a 1ª página – revisão. 2. Ler a duas partes a páginas 2 e 3.
Os alunos deverão ser capazes de ouvir o excerto de “Le bourgeois gentilhomme”.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir o excerto. 2. Identificar instrumento solista.

Recursos: Piano, computador e colunas.

Repertório: “The way you look tonight”, Sarah McKenzie; “Prelúdio”, Petite Suite, A. Fragoso; “Rejoice the Lamb”, B. Britten; “Le bourgeois gentilhomme” da Suíte op.60, Straus.

Nome do mestrando: Raquel Pedra	Data: 10.05.2019
Professor Cooperante: Susana Duarte	Local: Escola Luís A. M. Rodrigues
Professor Orientador: Prof. Doutor Francisco Cardoso	Número de alunos: 4
Grau/ano dos alunos/turma: 6º grau	Duração da aula: 90 minutos

Objectivos	Actividades/Estratégias
Os alunos deverão ser capazes de realizar a sequência de ritmos corporais apresentada pelo professor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver/ouvir o professor a realizar a sequência de ritmos corporais. 2. Reproduzir a sequência de ritmos corporais parte a parte. 3. Realizar a sequência de ritmos corporais de início ao fim sem erros.
Os alunos deverão ser capazes de realizar a sequência de ritmos corporais apresentada pelo professor.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ver/ouvir o professor a realizar a sequência de ritmos corporais. 2. Reproduzir a sequência de ritmos corporais parte a parte. 3. Realizar a sequência de ritmos corporais de início ao fim sem erros. 4. Realizar a sequência de ritmos corporais em cânone.
Os alunos deverão ser capazes de cantar e percutir as duas vozes do coral em simultâneo, com nível elevado de afinação e precisão rítmica.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percutir o ritmo da linha da mão direita e da mão esquerda em grupos (cada grupo percute uma linha melódica). 2. Memorizar o ritmo da linha melódica do grupo oposto enquanto percute a sua parte. 3. Cantar, lendo, a linha da mão direita do coral. 4. Cantar a linha da mão esquerda do coral. 5. Cantar a duas vozes. 6. Cantar a linha da mão direita e percutir a linha da mão esquerda do coral.

<p>Os alunos deverão ser capazes de distinguir auditivamente entre intervalos de 2m/2M; 3m/3M; 4P/5P.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir os intervalos de 2m/2M tocados pelo professor ao piano. 2. Distinguir auditivamente entre 2m e 2M. 3. Ouvir os intervalos de 3m/3M tocados pelo professor ao piano. 4. Distinguir auditivamente entre 3m e 3M. 5. Ouvir dois intervalos 4P e 5P sobrepostos tocados pelo professor ao piano. 6. Cantar do som mais grave para o mais agudo e do mais agudo para o mais grave consoante a indicação do professor. 7. Ouvir os intervalos de 4P/5P tocados pelo professor ao piano. 8. Distinguir auditivamente entre 4P e 5P.
<p>Os alunos deverão ser capazes de percutir a duas partes o excerto musical “Kriminaltango” com nível elevado de precisão rítmica.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Percutir a duas partes o excerto musical (mão esquerda – pulsação e mão direita – ritmo da melodia; trocar a pulsação e ritmo da melodia na segunda parte do excerto) – revisão. 2. Corrigir pequenas secções. 3. Realizar o exercício de início ao fim sem erros.
<p>Os alunos deverão ser capazes de cantar o excerto melódico da peça “Vocalise”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cantar o excerto melódico de início ao fim sem erros – revisão.
<p>Os alunos deverão ser capazes de ouvir a obra musical apresentada por um colega.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ouvir a obra musical apresentada pelo colega.

Recursos: Piano, partituras, computador e colunas.

Repertório: “36. Christ lag in Todesbanden”, Coral; “Kriminaltango, Orbán; “Vocalise”, S. Rachmaninov.

Anexos – Investigação

Anexo VI – Solicitação enviada às direcções pedagógicas das escolas

Exmo(a) Director(a),

Na qualidade de estudante de Mestrado em Ensino de Música, vertente Formação Musical, venho por este meio solicitar autorização para observar aulas de Formação Musical na V/ instituição. O processo de observação incidirá somente no professor, tendo como finalidade a recolha de dados para o projecto de investigação.

Venho assim pedir permissão, agradecendo a vossa compreensão. Se houver algum impedimento da V/ parte, agradeço que me comunique.

Com os melhores cumprimentos,

Raquel Pedra

O professor orientador: _____

(Francisco Cardoso)

Escola Superior de Música de Lisboa, 22 de Outubro de 2018

Anexo V – Grelhas de observação

Características da turma

Nº de alunos: _____ Grau: _____ Professor: _____ Data: _____

Duração: _____ Escola: _____

Observações: _____

Prática:

Actividade: _____

Leitura/Sensorial/Escrita: _____ Com/sem movimento: _____

Feedback Turma/Individual: _____ *Feedback* Afirmativo/Correctivo: _____

Estratégias diferenciadas? _____ Quanto tempo? _____ Quantos alunos? _____

Quantos níveis? _____ Sucesso na utilização destas estratégias? _____

Anexo VI – Entrevista

Bom dia/boa tarde professor(a). Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino da Música de Escola Superior de Música de Lisboa, área de Formação Musical. Desde já queria agradecer a colaboração e pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Professor(a), há quantos anos lecciona, aproximadamente? *Aproximadamente, há quantos anos dá aulas?*

- Que níveis já leccionou?
- Tem preferência por algum nível/grau? *Qual?*
- Ao longo do percurso docente, teve a experiência de lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem no contexto da turma?
 - *(Não. Imagine que tem uma turma com esta realidade. O que faria?)*
- No seu ponto de vista, qual a razão para tais discrepâncias surgirem na realidade escolar?
- Quando se depara com uma situação semelhante à apresentada anteriormente, o que faz?
- Adopta a mesma postura quando o nível de discrepância entre o melhor aluno e o aluno com mais dificuldades é menos significativo?
- Em que actividades sente que os alunos diferem mais?

Muito obrigada pela sua colaboração.

Anexo VII – Transcrição das entrevistas dos professores

Professor 1

E: Bom dia, professora. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de Formação Musical. Desde já queria agradecer a colaboração e pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Professora, há quantos anos lecciona, aproximadamente?

P1: Este é o 4º ano lectivo.

E: Que níveis já leccionou?

P1: Iniciação, essencialmente II, um ano de III. 1º grau, 2º, 3º 4º, 5º, 6º e 7º.

E: Tem preferência por algum nível ou algum grau?

P1: Prefiro 1º grau e 2º.

E: Ao longo deste período docente, teve a experiência de lidar com diferentes níveis de aprendizagem no contexto da turma?

P1: Sim, muitas vezes.

E: No seu ponto de vista, qual a razão para esta situação surgir na realidade escolar?

P1: Pode acontecer por várias razões. A primeira é o facto de terem professores diferentes ao longo do percurso; outra razão é que nem todos os alunos são iguais, portanto uns têm mais dificuldades numa coisa, outros noutras e isso depois faz com que o nível da turma seja diferente. Nota-se mais, acho eu, em graus mais avançados.

E: E quando se depara com uma situação semelhante a esta, o que faz?

P1: Tento de alguma forma acompanhar esses alunos sem que os mais avançados fiquem aborrecidos com a aula ou à espera de que aconteça alguma coisa. É difícil se as turmas forem muito grandes, mas penso que em determinadas actividades, quase todas, dá para gerir muito bem a dificuldade do exercício e moldá-la de acordo com as dificuldades dos alunos.

E: Pode dar-me algum exemplo concreto, numa actividade em específico?

P1: Bem... Questões rítmicas por exemplo, penso que é uma das actividades mais recorrentes nas dificuldades dos alunos. Há sempre um caso ou outro de um aluno que tem dificuldade em sentir a pulsação, ou um aluno que não consegue ler com a pulsação certa. Nesse caso tento dividir a turma, do género: uns lêem ritmo enquanto aqueles que têm mais dificuldade ficam só a marcar a pulsação, ou só a divisão. Tentar progressivamente que o aluno chegue ao mesmo nível dos outros. São actividades que por vezes nós não conseguimos que sejam feitas numa aula só. Envolve termos de fazer esse processo muitas vezes repetidas, em várias aulas.

E: Acho que de certa forma já respondeu à pergunta seguinte, mas só para ficar bem esclarecido, em que actividade sente que os alunos diferem mais?

P1: Nas questões rítmicas, sim. A parte da leitura... Se bem que a parte da leitura no geral é um ponto problemático. Nem todos os alunos lêem da mesma forma, também, lá está, pela prática que tiveram com outros professores. Se um professor trabalhar mais a componente sensorial, talvez ajude o aluno a ter uma componente de leitura mais prática, tanto a nível melódico como rítmico. Mas no geral, penso que tudo o que envolva leitura será talvez o exercício onde há mais diferenciação nos alunos... acho eu!

E: E quando a diferença entre o aluno mais avançado e o aluno com mais dificuldades é menos significativa, adopta a mesma postura?

P1: Se calhar não preciso de fazer tão diferenciado. Ou seja, não preciso isolar mesmo aquela parte problemática, mas há sempre uma diferenciação por mais mínima que seja. Pode não ser tão exposta, ou pode não expor tanto o aluno. Às vezes também acontece de o aluno se sentir mais exposto. Imagina que é um aluno só com essa dificuldade, ele vai se sentir exposto. Pode não haver essa necessidade, sim. Não sei se respondi à tua pergunta.

E: De certa forma. Ou seja, não tem a ver com a quantidade de alunos, mas com a diferença entre eles. Imagine, por exemplo, que tem um grupo de alunos mais avançado, como falou há pouco, e um grupo de alunos com algumas dificuldades, e a diferença entre esses dois níveis não é assim tão díspar.

P1: Claro. Se a diferença entre os alunos não for muito grande, eu prefiro baixar o nível para todos, sendo que o grupo mais avançado não sentirá tanta diferença e até lhes fará bem.

E: É tudo. Muito obrigada pela sua colaboração!

P1: De nada.

Professor 2

E: Boa tarde, professor.

P2: Boa tarde.

E: Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de Formação Musical. Desde já queria agradecer a colaboração e pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Professor, há quantos anos lecciona, aproximadamente?

P2: Desde 2014. 5 anos. Anos lectivos ou anos civis?

E: Anos lectivos.

P2: 14/15, 15/16, 16/17, 17/18. Vai fazer 5 anos.

E: Que níveis já leccionou?

P2: De Formação Musical?

E: Sim.

P2: 1º, 2º... Todos, todos!

E: Iniciações?

P2: Iniciações não. Todos do ensino básico para cima.

E: Do 1º ao 8º grau. E tem preferência por algum nível?

P2: Secundário.

E: Ao longo deste período teve a experiência de lidar com diferentes níveis de aprendizagem na mesma turma?

P2: Sim.

E: E no seu ponto de vista, qual a razão para estas discrepâncias surgirem no contexto escolar, no contexto da turma?

P2: Qual é a razão? Porque é que os conservatórios organizam as turmas dessa forma?

E: Sim. Porque é que todos os anos temos turmas com alunos no mesmo grau, mas muito diferentes, com níveis de aprendizagem muito diferentes?

P2: Isso devem ser critérios do próprio conservatório. Eu penso que seja para integrar esses alunos numa turma. Por exemplo, estou a falar de alunos com necessidades especiais, não é!? Eu acho que o objectivo é integrar esses alunos numa turma do ensino corrente. Não sei!

E: Sim. Quando se depara com uma situação semelhante à apresentada anteriormente, o que faz?

P2: Eu tento fazer planos individualizados. Ou seja, em reuniões de conselho de avaliação, mesmo nas avaliações intercalares, esses alunos são sempre debatidos e falados em reunião e elabora-se sempre uma ficha de planeamento individual, ou seja, de planeamento de aula individual para aquele aluno.

E: Para os alunos com mais dificuldades, é isso?

P2: Sim, sim. O que eles preconizam é alunos com avaliação intercalar inferior a 3, que normalmente se incluem também os alunos com necessidades especiais. Esses alunos com necessidades especiais têm relatórios, que trazem de clínicas ou de hospitais em que dão sugestões de abordagem pedagógica. Portanto, são psicólogos que os avaliam e dizem: sugere-se que para este aluno, que apresenta esta alteração psicossomática, a abordagem pedagógica do professor deva dar mais reforço positivo, tentar não fazer tanta abordagem directa e tantas perguntas directas. Portanto, depois nós incluímos essas sugestões no plano individual.

E: Imagine uma tarefa, em aula, onde tem dois ou mais alunos, dois níveis diferentes, por exemplo. Uns alunos conseguem realizar a actividade com facilidade e outros, com mais dificuldades, não estão a conseguir realizá-la. O que faz?

P2: O que eu tento fazer... Isso acontece principalmente no secundário porque as turmas de secundário são todas juntas numa só, portanto existe uma turma com 6º, 7º e 8º grau. Nesse caso, o que se faz é: dentro do mesmo exercício dão-se várias fichas. As fichas de 6º grau têm muitas ajudas ou têm mais estratégias que facilitam a sua realização, para que eles consigam acabar o exercício. No 7º retira-se algumas coisas e no 8º não há nada que ajude.

E: Ou seja, aumenta o grau de dificuldade?

P2: Exacto, exacto.

E: Mas na mesma tarefa.

P2: Tem de ser muito à base do escrito e não do oral. Porque oralmente só se for por exemplo: ok, vamos ler esta canção e os alunos do 8º grau vão ler e marcar a pulsação ao mesmo tempo e a divisão na outra mão, ou eventualmente estamos em divisão ternária e vão marcar quatro semicolcheias na mão esquerda enquanto lêem também... coisas desse tipo. Mas é mais difícil.

E: Pois.

P2: Porque oralmente estão todos envolvidos no processo e é mais difícil.

E: E adopta a mesma postura quando o nível de discrepância entre o melhor aluno e o aluno com mais dificuldades é menos significativa?

P2: Repete, por favor.

E: Por exemplo, imagine que tem dois níveis: o aluno com mais capacidades e o aluno com mais dificuldades diferem, mas a diferença entre eles é pequena. Adopta a mesma postura, de ajuste?

P2: Não, não, não.

E: Ok. Então uma última pergunta: em que actividades sente que os alunos mostram mais estas diferenças? Há alguma actividade em específico onde note que eles diferem mais?

P2: Actividade, como assim?

E: Imagine, por exemplo uma actividade que envolva ritmo, melodia ou harmonia.

P2: Não sei...

E: Ou se os alunos diferem de um modo geral.

P2: Pois, agora assim de repente não sei. Acho que tem mesmo a ver com... Por exemplo, leitura ou descodificação rápida em várias claves. Eu acho que isso quanto mais cedo, mais difícil é para eles terem rapidez e destreza. O ritmo também talvez, dependendo da pulsação.

Para um aluno de 8º grau, 8º ou 7º grau se calhar é muito mais fácil, porque já está mais habituado: a descodificar rapidamente e a reproduzir, ou com a mão ou oralmente, fazer células rítmicas mais exigentes, do que um aluno de 6º grau. É um bocado geral realmente. A afinação e a entoação acho que não é muito significativo, porque desde que o aluno esteja a trabalhar nesse sentido desde o início do básico, não deve haver grandes dificuldades.

E: Sim. Pronto, e é tudo. Muito obrigada pela sua colaboração!

P2: De nada!

Professor 3

E: Boa tarde, professor. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de Formação Musical. Desde já queria agradecer a colaboração e pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Professor, há quantos anos lecciona, aproximadamente?

P3: Aproximadamente 8 anos lectivos, 8/9 anos lectivos.

E: Depois de concluída a licenciatura?

P3: Ah! Certo. Depois de concluída a licenciatura, este é o meu 6º ano lectivo.

E: E tem preferência por algum nível? Por algum grau?

P3: Secundário. Iniciação e secundário, diria. Ou seja, as pontas.

E: Já leccionou desde iniciação até 8º grau?

P3: Já.

E: Todos os graus?

P3: Já. E mais (*ensino superior*).

E: E a sua preferência é nível de secundário?

P3: Secundário ou superior mesmo. Os mais velhos.

E: Ao longo do seu percurso docente teve experiência de lidar com alunos em diferentes níveis da aprendizagem na mesma turma?

P3: Claro!

E: No seu ponto de vista qual é a razão para tal situação acontecer no contexto escolar?

P3: Background musical, contextos diferentes, passados musicais diferentes, ambientes diferentes. Há miúdos que vêm de bandas filarmónicas, há miúdos que vêm sem aulas de música, nunca tiveram aulas de música, há miúdos que tiveram uma aula com uma pessoa que

conhecem, com algumas bases. É complicado encontrar uma turma que seja homogénea. São geralmente alunos com algum desfasamento entre eles. Mesmo individualmente, não há dois/três alunos iguais, com o mesmo tipo de dificuldades. Há sempre casos diferentes.

E: E quando se depara com uma situação semelhante à apresentada, o que é que faz?

P3: Caso haja tempo, caso haja disponibilidade em termos de tempo de aula, tento resolver com estratégias diferentes cada caso. Se não houver possibilidade de tempo, já aconteceu de ter de ficar com eles no final das aulas ou combinar uma hora de apoio, mas tento resolver tudo dentro de aula para que não saiam da mesma com dificuldades, ou com as dificuldades que apresentavam. Tem de ser feito um trabalho individual, ou pelo menos mais localizado.

E: Há alguma actividade em específico onde note que os alunos diferem mais?

P3: É difícil estar agora a pôr um rótulo ou definir tipo de actividades porque todos os anos ou cada vez que há uma turma nova apresentam-se casos diferentes. E mesmo com turmas que já conheço há casos em que isso continua a repetir-se. Portanto, não consigo neste momento estar a fazer uma classificação.

E: E uma última pergunta: adopta a mesma postura quando o nível entre os alunos – entre os alunos mais avançados e os alunos com mais dificuldades – é menos significativo?

P3: Postura em que sentido? Pedagógica?

E: Sim. Se utiliza as mesmas estratégias quando eles não diferem muito.

P3: Não. Nesse caso não. Nesse caso não faz sentido manter a mesma estratégia nem o mesmo tipo de comportamento. Quanto melhor conhecer o aluno ou quanto mais profundo for o meu conhecimento dele, mais rapidamente consigo apresentar estratégias ou actividades que o ajudem, mas se não o conhecer tenho alguma dificuldade nisso. Obviamente não mantenho o mesmo tratamento em ambos os casos. Não seria produtivo, seria contraproducente até. Ele não ia evoluir nunca, creio eu.

E: Muito obrigada pela sua colaboração!

P3: De nada. Obrigado.

Professor 4

E: Boa tarde, professora. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de Formação Musical. Desde já queria agradecer a colaboração e pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Professora, há quantos anos lecciona, aproximadamente?

P4: Comecei a dar aulas há 10 anos, mais ou menos.

E: Depois da licenciatura?

P4: Depois da licenciatura, há 7.

E: Que níveis já leccionou?

P4: Já leccionei crianças desde os 6 anos. O meu primeiro ano foi com alunos entre os 6 e os 10 anos. Agora dou aulas a alunos dos 10 anos para cima, 1º grau até reformados.

E: Dentro desses níveis, qual o que prefere leccionar?

P4: Eu gosto muito do nível de secundário. Portanto, a partir do 6º grau, 7º, 8º (10º ano, 11º, 12º). Gosto muito desses níveis.

E: Ao longo do percurso docente teve a experiência de lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem na mesma turma?

P4: Sim. Acho que todos os anos.

E: E no seu ponto de vista qual é a razão para esta situação acontecer com alguma regularidade no contexto escolar?

P4: Acho que depende um bocadinho daquilo que as escolas aceitam, ou seja, se eu pensar em escolas em específico, há escolas onde aceitam miúdos para uma turma mais avançada que não têm ainda conhecimentos para estar nessa turma. Essa é uma das principais razões, porque ninguém vem com o mesmo nível de ensino, não é?

E: Claro.

P4: O facto de teres 10 anos não quer dizer que estejas naquele nível, não é? Portanto, é um bocado por aí. Depende da forma como os miúdos entram nas escolas.

E: Claro. E também a questão de quando é uma turma de 1º grau, se os alunos tiveram ou não iniciação.

P4: Exactamente. Isso influencia muito.

E: Pois.

P4: Bastante.

E: Então numa situação semelhante a esta, o que é que faz?

P4: O que é que eu faço? É muito difícil. Eu tento muitas vezes entregar... Por exemplo, este ano a turma a que assististe tem um miúdo que entrou já a meio do 1º período e que entrou sabendo muito pouca coisa em relação à turma, mas realmente ao nível do instrumento ele estava naquele nível, a Formação Musical é que não. E o que eu faço, o que fiz com ele logo no início foi enviar-lhe uma série de coisas extra para ele fazer em casa porque por exemplo, uma coisa muito específica: nome das notas em clave de sol. Ele não sabia desenhar a clave de sol, por exemplo. E foi quase trabalho de iniciação com ele numa turma de 2º grau. Portanto, aí foi mesmo trabalho extra para casa, principalmente. Em aula o que eu faço é ir pondo uma espécie de tradução no quadro para o nível que ele aprendeu, que foi o nível inglês “a, b, c, d, e, ...”. Pronto, por aí fora.

E: Ok.

P4: Mas essa é a principal diferença deste ano. É sobretudo trabalho em casa, que ele por acaso fez e conseguiu agora no 1º período chegar a um nível satisfatório, digamos assim.

E: Adopta a mesma postura quando o nível entre eles é menos significativo? Ou seja, a diferença entre o melhor aluno e o aluno com mais dificuldades é pequena?

P4: Se a diferença for pequena?

E: Sim.

P4: Se a diferença for pequena não faço isso. Só costumo fazer quando são diferenças muito grandes, porque se forem diferenças pequenas penso que se consegue fazer tudo em aula.

Tentar, pelo menos. Claro que às vezes o que acontece é, imagina, acabo de dar uma aula e há um aluno que naquela aula esteve pior a fazer uma coisa. Chamo-o um bocadinho à parte, digo “olha, trabalha isto desta forma, próxima aula vamos ouvir outra vez”. Pronto, é só essa questão, não é um trabalho muito intensivo fora da aula.

E: Ok. E em que tipo de actividade sente que os alunos diferem mais? Ou seja, em que se nota mais estas diferenças entre eles.

P4: A cantar. Porque há miúdos que são logo super afinados e quase não tens de trabalhar afinação, e há outros em que é uma “carga de trabalhos”, em que é mesmo muito complicado chegar a algum nível. Pronto! Também pensando nessa turma em específico que tu assististe, há o caso de um aluno que já vinha de outro professor, em que o miúdo mudou de voz aos 7 anos, e desde então tem sido muito complicado, ele canta tudo muito, muito grave e para mim então, com um exemplo feminino, é muito difícil chegar lá. E depois é um bocadinho, quer dizer é um bocadinho em tudo, não é!? Depende dos miúdos. Mas sei lá! Em ritmo às vezes também há miúdos que demoram muito mais tempo a perceber como é que aquilo encaixa auditivamente, há alunos que percebem logo se eu fizer, mas depois associar aquilo à parte teórica já é muito mais complicado. É um bocado em tudo.

E: Muito obrigada pela sua colaboração.

P4: Obrigada!

E: Obrigada!

Professor 5

E: Boa tarde, professora. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de Formação Musical. Desde já queria agradecer a colaboração e pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Professora, há quantos anos lecciona, aproximadamente?

P5: Este é o 4º ano que estou a leccionar.

E: Que níveis já leccionou?

P5: Já leccionei dos 2 anos – uma sala de 2 anos num infantário – e depois no ensino especializado desde o 1º grau até ao 6º.

E: Tem preferência por algum nível ou grau?

P5: Gosto mais dos mais pequenos, 1º e 2º grau. Iniciações nunca experimentei, mas também gostava.

E: Ao longo do seu percurso docente teve a experiência de lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem no contexto turma?

P5: Sim, constantemente.

E: E no seu ponto de vista, qual a razão para isso, essas discrepâncias surgirem na realidade escolar?

P5: É o facto de os meninos serem diferentes e assimilarem as coisas com velocidades diferentes. Nem toda a gente aprende a mesma coisa ao mesmo tempo. Pronto, há uns que demoram mais tempo em determinadas coisas, então acabamos por ter meninos que têm competências mais desenvolvidas que outras, variando entre eles. É isso.

E: Quando se depara com uma situação semelhante a esta, o que faz?

P5: Tento ajudar o aluno na parte em que sei que ele tem dificuldade porque também sei que ele está menos à vontade. Isto se já o conhecer, claro. E pronto, tento planear essas actividades. Se tiver poucos alunos na turma, isto claro que depois depende sempre do número de alunos nas turmas. Há turmas mais pequenas em que consigo planear as coisas sabendo que aquele

aluno vai ter dificuldade nisto ou naquilo, mas em turmas maiores é um bocadinho mais complicado.

E: Adopta a mesma postura quando o nível de discrepância entre o melhor aluno e o aluno com mais dificuldade é pequeno, é menos significativo?

P5: Sim, mas se calhar não dou tanta importância. Não, não invisto tanto tempo nisso.

E: Em que tipo de actividades nota que se sente mais diferenças entre os alunos?

P5: Tudo o que for melódico e harmónico. Acho que as actividades rítmicas são mais fáceis de obter resultados iguais do que as melódicas e harmónicas. Depois depende muito da confiança que os alunos têm em si. Há muitos que acham que “Pronto! Não sei fazer ditados.”, e então já não sabem ouvir, já não sabem fazer nada e depois não querem prestar atenção. Se calhar coisas sensoriais, harmónicas é um bocadinho mais difícil de lá chegar.

E: Muito obrigada pela sua colaboração.

P5: De nada!

Professor 6

E: Boa tarde, professor. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de Formação Musical. Desde já queria agradecer a colaboração e pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Professor, há quantos anos lecciona, aproximadamente?

P6: Eu lecciono há cerca de 10 anos.

E: Depois de concluída a licenciatura?

P6: Depois de concluída, só há 1 ano.

E: E que níveis já leccionou?

P6: Já leccionei do 1º grau ao 8º grau. Após a terminar a licenciatura leccionei 5º, 6º, 7º e 8º.

E: E tem preferência por algum nível?

P6: Tenho preferência por turmas a partir do 5º grau.

E: Ao longo do percurso docente teve a experiência de lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem na mesma turma?

P6: Sim. Quase todos os anos lectivos.

E: E no seu ponto de vista, qual é a razão para situação acontecer?

P6: Eu creio que actualmente os alunos inserem-se neste ensino que é tendencialmente vocacional e acabam por não conseguir concretizar os seus objectivos, portanto ficam para trás. Ou seja, acabam por não conseguir alcançar os valores positivos para passar e ficam desfasados, o que faz com que tenhamos de ter outro tipo de abordagem para estes alunos conseguirem colmatar as suas dificuldades.

E: Como por exemplo quando tem uma turma de 1º grau, onde uns alunos tiveram iniciação e outros não?

P6: Sim. Sim, exactamente. Acontece bastante porque pelo menos no meu caso a maioria dos alunos... Por exemplo: numa turma, em média, só 5% ou 10% dos alunos tiveram iniciação

musical, e às vezes não foram os 4 anos de iniciação musical, em confronto com alunos que têm ensino vocacional da música pela primeira vez. Ou seja, há aqui dois níveis diferentes na mesma turma, dois ou mais às vezes.

E: Quando se depara com uma situação semelhante a esta apresentada, o que faz?

P6: O objectivo geral é colocar todos ao mesmo nível, sendo que isso nem sempre é possível, ou então quando é possível, é mais no final do ano lectivo. Colocando todos ao mesmo nível seria mais fácil a transmissão de conteúdos e exercícios práticos em aula. Quando não é possível, tenho que isolar partes da aula onde organizo vários grupos, por exemplo em dois grupos: uns fazem uma actividade, outros fazem outra. Mas é muito mais trabalhoso e mais difícil. Tenho que o fazer até conseguir colocar todos com a atenção necessária para a mesma actividade, tento focá-los.

E: E adopta a mesma postura quando a diferença de nível entre eles não é assim tão significativa?

P6: Adopto. Em grande parte das aulas adopto. Se vir que, que a diferença é ténue, não é muita, acabo por... isoladamente posso estar ali com os menos avançados um pouco mais, mas depois acabam por ficar ao mesmo nível. Adopto a mesma postura.

E: Que tipo de estratégias utiliza?

P6: Ora, como disse há bocado, tentar isolar actividades, esta é uma das estratégias. Ou então na mesma actividade pedir algo diferente a ambos os níveis. Enquanto um nível já terminou de fazer a actividade, posso colocá-los a fazer algo relacionado com a mesma. Enquanto os outros ainda não terminaram, posso dividir a turma em grupos para aqueles que ainda têm alguma dificuldade, por exemplo de leitura, continuam a fazer a mesma leitura e outros fazem um ostinato ou depois troca. Vou variando. Depende também do conteúdo a leccionar.

E: E uma última pergunta é: em que tipo de actividade é que sente que os alunos diferem mais?

P6: Em que tipo de actividades?

E: Por exemplo, uma actividade de leitura, uma actividade mais sensorial, rítmica, melódica.

P6: Às vezes a nível sensorial as diferenças não se notam tanto. Se a actividade não for muito puxada, se não for muito desafiante. A nível de leitura há sempre aqueles alunos que lêem tudo

muito rapidamente, têm facilidade de leitura, e muitas vezes coloco esses alunos a ajudar os outros. Ou seja, às vezes até a exemplificar tento não dar as respostas. Outro tipo de coisas que faço é colocar os alunos mais avançados a criarem exercícios para os menos avançados, sob a minha orientação, obviamente, e criarem outras células rítmicas, ou algo que ajude os menos avançados a conseguirem também lá chegar. Tendo sempre em atenção que tenho que variar as actividades e as pessoas a que peço, para não criar distância entre eles.

E: Só para reformular, o tipo de actividade onde sente que eles diferem mais é ao nível de leitura?

P6: É mais ao nível de leitura, sim. E também identificação auditiva, que é uma actividade difícil. Ou melhor, para conseguirmos temos que fazer bastante trabalho sensorial. Ainda assim sinto que alguns alunos conseguem identificar auditivamente mais rápido do que outros. Na parte da identificação auditiva por vezes também se nota algumas diferenças de acompanhamento na matéria.

E: Muito obrigada pela sua colaboração.

P6: Obrigado.

Professor 7

E: Boa tarde, professor.

P7: Boa tarde.

E: Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de Formação Musical. Desde já queria agradecer a colaboração e pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Professor, há quantos anos lecciona, aproximadamente?

P7: Quatro anos. Este é o 4º ano.

E: Depois de licenciado, é o 4º ano?

P7: Sim, sim.

E: Que níveis é que já leccionou?

P7: Todos.

E: Desde iniciação...

P7: Sim, até ao 8º, sim.

E: E tem preferência por algum nível?

P7: Gosto de 1º, 2º, 3º grau. São os que gosto mais.

E: Ao longo do percurso docente teve a experiência de lidar com alunos em diferentes níveis da aprendizagem na mesma turma? Ou seja, alunos mais avançados, alunos com mais dificuldades na mesma turma?

P7: Sim, já. Várias vezes.

E: No seu ponto de vista qual é razão para tais discrepâncias surgirem neste contexto da escola? Nestas turmas?

P7: O que acontece é, portanto, colocarem alunos de vários graus na mesma turma. Não sei se era isso que se estava a referir.

E: Sim.

P7: Sim, pronto. Creio que as escolas fazem isso por razões económicas.

E: Ok. Mas mesmo os alunos estando no mesmo grau, sente que há diferença de níveis entre eles?

P7: Sendo que na mesma turma estão todos no mesmo grau?

E: Sim. Mesmo assim nessa situação, em que os alunos estão no mesmo grau.

P7: Sim. Também já. Não é tão discrepante, não é!? Mas sim.

E: E quando se depara com uma situação semelhante a essa, o que faz?

P7: Dependendo do que é, tento sinalizar ao máximo os elementos e fazer um trabalho específico com eles, para além da aula.

E: Pode dar-me um exemplo mais concreto?

P7: Aulas de apoio.

E: E em contexto de aula? Pode dar-me um exemplo que já tenha experienciado?

P7: Em contexto de aula? Isso depende de muita coisa. Às vezes há alunos que não conseguem fazer todas as tarefas, então eu digo-lhe: “olha, faz só esta ou só esta”, filtro. Em vez de eles terem de fazer três tarefas, fazem só uma ou duas. Ou digo-lhe “quando te sentires mais à vontade nesta, passas para a outra”, e depois para outra.

E: E com alunos que fazem tudo mais rapidamente?

P7: Quando fazem tudo, acrescento. Tenho de acrescentar mais desafio, sim.

E: Em que actividades sente que o nível entre eles é mais discrepante?

P7: Em actividades ou conteúdos?

E: Em actividades. Actividades que envolvam ritmo, melodia ou harmonia, por exemplo.

P7: Eu acho que normalmente quem tem dificuldades, tem um bocadinho a tudo. É isso que eu tenho sentido. Não há ninguém que seja espectacularmente bom a harmonia e depois, passo o

termo, seja uma 'miséria' a ritmo. Não, normalmente não há isso. É sempre um bocadinho em tudo. Não verifiquei assim especialmente nenhuma dessas três áreas com relevância.

E: Obrigada. E uma última pergunta é se adopta a mesma postura, de ajuste no nível dos alunos, quando a diferença entre eles é pouco significativa, ou seja, quando eles têm níveis diferentes de aprendizagem, mas muito próximos?

P7: Se adopto algo mais específico?

E: Se utiliza alguma estratégia, ou de acrescentar dificuldade, ou de...

P7: Aí, aí não faço muito. Às vezes também tem a ver com o nível de motivação do aluno. Eu consigo perceber se para o aluno aquilo tem desafio ou não. Há alguns que gostam de fazer só aquilo que é proposto e pronto, para eles basta. Para outros não, não é? Portanto o meu factor determinante é esse. Se eu percebo que o aluno só quer fazer o mínimo, não lhe vou acrescentar mais nada; se eu sei que ele quer fazer mais, se já o conheço, aí vou dar-lhe mais uma tarefa, baseando-me sempre nisso.

E: Imagine que tem dois alunos no mesmo nível onde um tem mais facilidades, é mais avançado e o outro tem mais dificuldades, mas essa diferença entre eles não é muito significativa. Ou seja, quando é muito significativa disse-me que acrescenta dificuldade a um, dá menos tarefas a outro. Se a diferença entre eles não é assim tão grande, utiliza as mesmas estratégias?

P7: Sim, utilizo as mesmas estratégias.

E: Muito obrigada pela sua colaboração.

P7: De nada!

Professor 8

E: Bom dia, professor. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de Formação Musical. Desde já queria agradecer a colaboração e pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Professor, há quantos anos lecciona, aproximadamente?

P8: Há 5 anos.

E: Depois de concluída a licenciatura?

P8: Certo.

E: Que níveis já leccionou?

P8: Leccionei basicamente todos, excepto ensino superior.

E: Ou seja, desde iniciação até ao 8º grau?

P8: Sim.

E: Tem preferência por algum nível ou grau?

P8: Gosto mais dos primeiros graus, para poder consolidar a matéria e também criar ali, como é que eu hei-de dizer, uma dinâmica de pensamento sobre a Formação Musical, porque eu acho que no início é determinante os professores que os alunos apanham porque podem deturpar aquilo que é certo, aquilo que podia ser útil.

E: Ao longo do seu percurso docente teve a experiência de lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem na mesma turma?

P8: Alunos de níveis mais elevados?

E: Ou seja, eles estão no mesmo grau, só que uns estão mais avançados e outros têm mais dificuldades.

P8: Ah, sim! Alunos que entram para o 1º ano no 1º grau e alunos que fizeram uma iniciação inteira, então aí nota-se logo uma diferença entre eles... sim, sim.

E: No seu ponto de vista, qual é a razão para estas discrepâncias surgirem no contexto escolar?

P8: Tem a ver com isso. Tem a ver com o facto de alunos que nunca terem tido uma aprendizagem musical e entrarem para um nível já avançado. Acho que tem a ver sobretudo com isso. Às vezes, alunos que estão desfasados ou que estão num grau e deveriam estar noutra, vão a assistir a aulas. Por exemplo, este ano tenho uma aluna que vai fazer exame de 3º grau para acumular e está a assistir a aulas de 1º, mas ela vai fazer exame de 3º. Na verdade, ela no exame, no teste de 1º período de 1º grau teve 20. 19... teve quase 20, pronto. Mas sim, tem a ver com isso. Quando os alunos entram no 1º grau sem aprendizagem prévia, depois tens turmas com alunos que já tiveram uma bagagem toda e tu tens que fazer a ponte entre aquele aluno ou aqueles alunos que começaram agora e os outros, que têm de aguentar de certa forma. A turma a que assististe foi mesmo esse o caso: temos um aluno de contrabaixo que tinha chegado mais tarde e os outros todos que já tinham tido iniciação musical. O trabalho que eu fiz também foi nesse sentido, de ele não se sentir desenquadrado e ao mesmo tempo ir acompanhando a aprendizagem e sentir “eu estou integrado, eu sei fazer”. A partir daqui ele logo, logo faz o resto.

E: Quando se depara com uma situação semelhante a esta, o que é que faz?

P8: Eu adapto as minhas estratégias a isso, ou seja, abrando. Nunca escondo a dificuldade, o problema, porque é um problema para o professor, apesar de nunca o tratar como tal. O problema é uma origem, é uma coisa que tu tens que resolver e eu acabo por atrasar a aprendizagem dos outros sem tornar as coisas muito chatas. Por exemplo, noutra sítio onde tu não foste, tenho um aluno que entrou este ano, dois que chumbaram no 1º grau e os outros todos que vieram da minha iniciação. Aqui tens três níveis: os que chumbaram, tive que perceber o que é que eles sabiam, como é que os havia de estruturar e o que é havia para reestruturar; no novo, como tinha também uma hora de apoio, correu tudo bem. Mas lá está, os meus da iniciação, falámos muito em conceito maior e conceito menor, acordes, limpam tudo. Intervalos, como começámos a falar agora foi o mais difícil, mas de resto já tínhamos algum trabalho feito. Acaba por ser equilibrar as várias vertentes. Acho que é por aí. É fazer com que a aprendizagem não se torne enfadonha para os outros, ou seja, dando-lhes informações novas, mas ao mesmo tempo consolidando aqueles que estão um passo atrás. Na minha perspectiva é sempre assim, nunca fazer disso um tabu.

E: Adopta a mesma postura quando o nível de discrepância entre eles é menos significativo?

P8: Ah, sim! Mas isso é invisível. Isso acaba por ser invisível porque tendo uma turma grande... Por exemplo, a que foste assistir tinha 4 alunos. Tendo uma turma grande, eu distribuo a atenção. Por exemplo, eu tenho alunos muitas vezes com o dedo no ar, e o que é que eu faço? Em vez de escolher os que têm o dedo no ar, que eu sei que têm a resposta certa, eu não escolho os que têm o dedo no ar porque sei que têm a resposta certa. Tu, passado um tempo já conheces os teus alunos, já sabes as suas valências e tens de saber também jogar, lá está, quando há essa diferença pouco significativa, ou seja, há um aluno muito bom e o outro que é bom só que falta-lhe ali um intervalo. Claro que o “muito bom” não vai responder muitas vezes. Eu digo-lhes muitas vezes: “porque é que me queres responder a isto? Tu sabes. Diz-me lá qual é que é”. Em termos de estratégia, para ter um bom funcionamento da turma, uma aula mais participativa, uso participação silenciosa, digamos assim. Ou seja, um aluno está no quadro. É preciso saber se é maior ou menor. Pergunto: “o que é que vocês acham?”. E eles respondem. Faço isto muito na iniciação, noutros graus não faz sentido porque eles têm o caderno, têm independência. Na iniciação vai um aluno ao quadro descodificar e escrever se é maior ou menor, binário ou ternário. Aí tento dar *feedback* e tento fazer com que fiquem todos ao mesmo nível. É conhecer as dificuldades e a seguir apoiá-los. Quando são essas actividades, tentar avaliá-los, tentar pô-los em *check*. Assim eles têm de aprender.

E: Em que actividades é que sente que os alunos diferem mais? Se há alguma actividade em específico onde sente nota mais a diferença de níveis entre eles.

P8: Depende. Na Formação Musical em geral, creio que a harmonia por vezes seja um tema complicado de se inserir, a forma como se percebe e como se apresenta o assunto. De resto, diria os intervalos, os intervalos são complexos, mas se os transformarmos em algo que eles memorizem, que eles usem o processo, nós conseguimos encaminhar o processo como eu fiz através daquela canção e depois com a audição interior para eles ouvirem, para depois quando forem para fazer o ditado de intervalos, que têm sempre de fazer, conseguirem pensar interiormente, não sei. Acho que na Formação Musical tudo depende das prioridades que tu apresentas, aquilo que queres fazer. Estruturar bem a aprendizagem é essencial na Formação Musical. Eu acho que é um bocado por aí, mas depende de tudo aquilo que nós ensinamos, tudo o que envolve polifonia, ou seja, duas vozes, a parte de harmónica. Quando falas em harmonia, não falas só em harmonia, falas em acordes, porque harmonia pode ser tanto um acorde como uma função harmónica. Não é? Falas num acorde, aquilo é um acorde maior, mas aquele acorde maior dentro de uma tonalidade pode ser isso. Acho que é a partir daí. Depois lá está, aqui é

que juntamos aquilo que é a gênese. Do trabalho e daquilo que disse no início dos primeiros graus. Se no 1º e 2º grau tu ou eles não fazeis um bom trabalho, não se resolvem problemas, não se faz este trabalho de equilíbrio, seja ele significativo ou não. Se o professor não faz isso, acaba por o aluno chegar a um 3º grau e não foi identificado o problema, não foi corrigido. A quantidade de informação sonora é demasiada, digamos assim. Esta parte está mais relacionada com a harmonia. O aluno vai ouvindo mais acordes, vai juntando mesmo as funções harmónicas e etc., depois é uma confusão. Eu acho que é um bocado por aí.

E: O que quis dizer é que na parte da harmonia, na área da Formação Musical é onde nota que os alunos diferem mais?

P8: Sim. Rítmica e melodicamente, sim. Uma das coisas que eu sempre, na licenciatura falávamos e discutíamos que era estética musical. Um professor de Formação Musical deve inserir estética ou não? Eu acho que sim. E ao início quando era novo nestas coisas não percebia o porquê. Mas hoje em dia até o ritmo, quando dou o ritmo, quero que eles dêem musicalidade ao ritmo, estética. Tu ouves um ritmo de uma peça e consegues por perceber só através do ritmo qual é a peça. Eu acho e costumo dizer “o ritmo é o esqueleto da música”. Lá está, as prioridades. Aqui temos que saber... eu já tive vários casos nestes 5 anos. Houve um caso de um aluno com ouvido absoluto que não percebia nada de ritmo. E eu vi o que é que lhe valia. Eu vi o que é que lhe valia, a um aluno saber as notas todas e não saber ritmo nenhum. Ele escrevia um ditado de quatro compassos tudo em dois. Imagina! Eu acho que a harmonia é mais complexa. Se fores pensar, o ritmo é uma estrutura que dá o esqueleto da música, as notas são as ramificações, as folhas desse esqueleto. E a harmonia é o composto, ou seja, é tu conseguires perceber três, quatro, dois... dois sons, basta partir daí... polifonia, harmonia e distinguir. Tens um aluno que é violinista, o que é que ele vai ter dificuldade? Com o baixo. Mas tens um aluno que é de violoncelo, vai ter dificuldades como quê? É por aí. Eu acho que o professor de Formação Musical deve perceber aquilo que tem, saber os instrumentos que os alunos tocam. Isso é uma coisa que ainda alguém devia estudar. Ainda alguém devia pegar nesse tema para consolidar isso. Porque é essencial.

E: Sim. Muito obrigada.

Professor 9

E: Boa tarde, professora. Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de Formação Musical. Desde já queria pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Agradeço muito a sua colaboração. Professora, há quantos anos lecciona, aproximadamente?

P9: Estou a leccionar desde Setembro de 2018.

E: Que níveis lecciona?

P9: Lecciono um 2º grau e um 5º grau de Formação Musical.

E: Tem preferência por algum, por algum nível?

P9: Eu gosto mais de dar níveis avançados, sim. Neste caso gosto mais da minha turma de 5º grau.

E: Já teve a oportunidade de dar aulas a outras turmas de outros níveis?

P9: Sim. Noutro tipo de contexto, foi em substituição de colegas, mas sim, dei iniciação musical.

E: E a sua preferência na totalidade dos graus, desde iniciação ao 8º grau é dos mais crescidos?

P9: Sim, tenho preferência de 5º grau para cima. Os graus mais avançados.

E: Ao longo deste percurso teve a experiência de lidar com alunos em diferentes níveis de aprendizagem na mesma turma?

P9: Não muito. Ou melhor, tenho alunos que têm, que estão em pontos diferentes da aprendizagem, não é!? Uns mais avançados e outros menos, mas de uma forma assim muito díspar, felizmente ainda não.

E: Imagine uma situação semelhante, em que na mesma turma tem níveis bastante discrepantes. O que faria para anular essa diferença?

P9: Talvez fazer um acompanhamento um bocadinho mais personalizado com os alunos que estejam mais atrasados no final da aula ou no início e, principalmente, personalizar um

bocadinho o trabalho de casa. Acho que são essas as estratégias mais óbvias que eu de momento encontro.

E: Em que tipo de actividades imagina que haja mais diferenças nos níveis de aprendizagem dos alunos?

P9: Talvez em reconhecimento auditivo, acordes. Eu estou a pensar no 5º grau, se calhar na parte auditiva, reconhecimento de algumas coisas, ou acordes ou intervalos são notoriamente uma parte que está um bocadinho avançada na turma do que outra. No meu 2º grau são outro tipo de competências, muito mais basilares: o nível de afinação da turma. A maior parte da turma já está muito confortável, já é completamente assumido, mas alguns elementos ainda não, e isso é um ponto em que eu tenho mesmo de trabalhar.

E: Como referiu, no reconhecimento auditivo sente algumas diferenças entre os alunos. Que tipo de estratégias pensaria como forma de combater essa diferença, por exemplo?

P9: No início do ano, por exemplo, com os alunos que eu senti que no teste diagnóstico tiveram um desempenho menos bom, neste caso a estratégia que eu escolhi foi pedir aos alunos para retirarem uma aplicação chamada “ouvido perfeito”, que tem um treino espectacular, muito gradual de intervalos, acordes, cadências. Foi aquilo que lhes sugeri e todas as semanas eles tinham de me apresentar o nível passado, ou seja, o nível concluído. Desse grupo de alunos que eu sei que fizeram esse trabalho, sempre muito gradual, tenho uma aluna que me apresentou todas as semanas o trabalho feito e neste teste teve 78%. Uma outra aluna que não apresentou trabalho tão regular, mas que foi apresentando teve 58% e outros que não fizeram realmente nada, tiveram negativa. Ou seja, eu acho que esse trabalho até teve resultados. De momento só apliquei essa estratégia.

E: Através do trabalho de casa?

P9: Sim, sim.

E: Pronto. Muito obrigada pela colaboração.

Professor 10

E: Bom dia, professora.

P10: Bom dia.

E: Como sabe, esta entrevista insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Escola Superior de Música de Lisboa, na área de Formação Musical. Desde já queria agradecer a colaboração e pedir autorização para incluir excertos da entrevista no relatório de estágio, assim como a gravação áudio da mesma. Professora, há quantos anos lecciona, aproximadamente?

P10: Há 5 anos.

E: Depois de concluída a licenciatura?

P10: Sim. São 5, sim.

E: Que níveis já leccionou?

P10: Já leccionei desde o 2º ciclo até ao final, até ao 12º ano, 8º grau. Portanto, nunca fiz iniciação.

E: Falando em graus, quais os que já leccionou?

P10: Do 1º ao 8º grau.

E: Tem preferência por algum desses graus?

P10: Tenho.

E: Qual?

P10: Gosto mais dos secundários. Gosto mais dos mais velhos.

E: Ao longo do percurso docente teve a experiência de lidar com diferentes alunos em níveis de aprendizagem na mesma turma?

P10: Sim, sempre. Acho em quase todas as turmas acontece isso.

E: No seu ponto de vista, qual é a razão para esta situação surgir no contexto escolar?

P10: Bem, em primeiro lugar há vários alunos que nunca tiveram iniciação e outros que já tiveram e eles estão misturados nas turmas. Isso faz logo imensa diferença. É completamente diferente dar uma aula a um aluno do 2º grau que teve iniciação, a um aluno de 2º grau que nunca teve pelo motivo de uns alunos terem 6 anos de música, ou seja, aprenderam durante seis anos e outros estão no 2º ano. Para além disso, eles vêm de famílias e contextos familiares completamente diferentes. Há pais que nunca cantaram para os filhos, os filhos não estão habituados a ouvir música, não estão habituados a cantar, não estão habituados a nada disso. Enquanto outros vêm de pais com um ambiente mais musical. Acho que isso faz toda a diferença nos primeiros anos. Eu acho que para o final já não faz assim tanta diferença, depende mais do trabalho deles, mas no início é completamente diferente e eu explico-lhes logo isso: não é o facto de conseguirem fazer tudo certo, quando têm 10 ou 11 anos, que significa que são melhores do que os outros. Não. Os outros apenas tiveram experiências diferentes.

E: E quando se depara com uma situação semelhante a esta, de ter dois níveis ou mais dentro da mesma turma, o que é que faz?

P10: Bem, eu primeiro, quer dizer, eu tento fazer sempre com que o nível de dificuldade seja para as pessoas que conseguem, as que não conseguem fazer as actividades ou que têm mais dificuldade, não tento fazer uma média para a turma. Eu prefiro que eles consigam fazer tudo a 100% do que estar a tentar arranjar uma média na turma, e de repente tenho metade dos alunos não conseguem, outra metade consegue. Eu prefiro pôr mesmo muito fácil. Por exemplo, no 1º grau faço do zero, como se eles nunca tivessem aprendido música e prefiro que eles tenham as bases muito estruturadas. Depois vou avançando e tento sempre que eles trabalhem bastante em casa, que façam sempre os trabalhos de casa, que estudem, etc. Explico que se não tiveram iniciação então precisam de trabalhar ainda mais, porque eu quero que eles fiquem ao mesmo nível dos outros. Pronto, a maior parte do trabalho que eu lhes peço é trabalho de casa. É por isso que também que, como reparaste nas aulas que eu dei, insisto bastante nos trabalhos de casa e na sua correcção. E é aí que eu consigo trabalhar com eles um a um, individualmente.

E: Sim. Então a estratégia que utiliza é mais sobre o trabalho de casa?

P10: Sim. Portanto, eles trabalham durante a aula e depois levam isso para casa, levam tudo o que fizeram na aula porque eu acho que eles não têm autonomia para fazer coisas por eles. Levam aquilo que fizeram na aula para casa e o que eu quero é que eles saibam fazer bem aquilo

que fizeram na aula anterior. Pronto, se por acaso não conseguirem, estou ali com o aluno até conseguir.

E: Adota a mesma postura quando o nível entre eles é menos significativo?

P10: Mesmo quando não há tanta diferença?

E: Sim. Mesmo quando não há tanta diferença.

P10: Sim. Acho que sim. Continuo a fazer o mesmo. Mesmo que até estejam bastante parecidos, eu continuo a querer... Quer dizer, ninguém é perfeito, portanto há sempre espaço para melhorar. Imaginemos: estão num 2º grau e já conseguem fazer coisas do 3º. Tudo bem, fazemos as do 3º ou fazemos as de 4º, ou fazemos o que for necessário. Acho que tem de se adaptar. Tem de se adaptar aquilo que se está a fazer aos alunos que temos. Se a turma for bastante homogénea, é mais simples de trabalhar, como é óbvio. Se calhar não é necessário realizar tanto trabalho individual, dando para fazer mais coisas para a turma. Ou seja, não é necessário estar tanto tempo com cada um dos alunos e isso até é bom porque não se desperdiça tanto tempo de aula.

E: Em que actividades sente que os alunos diferem mais? Se há alguma actividade em específico onde note que os alunos têm mais essas diferenças entre eles?

P10: Bem, eu reparo na parte da leitura. Na leitura melódica, eu vejo que é onde os alunos, especialmente os mais novos, têm mais dificuldade. Muitos deles ainda não compreendem muito bem a relação entre as notas e o som. E até que compreendam... Penso que é muito difícil para os alunos conseguirem fazer isto e aí é que se nota a maior diferença entre eles. Por exemplo, os que tiveram iniciação e os que não tiveram: os que não tiveram, até começarem a compreender que é suposto fazerem o ritmo e as notas e não cantarem absolutamente tudo ao calhas de acordo com uma concepção qualquer que têm na cabeça, é mesmo muito complicado. Eu vejo que se eles só começam a ultrapassar isso já no 4º/5º grau, só nessa altura é que eles começam a perceber mesmo como é que funciona. Na escrita, então se na leitura é assim, na escrita nem se fala... Muitas vezes eles não compreendem o que é que têm de fazer. Mesmo que eu explique: num ditado 1º escreve-se o ritmo, depois escreve-se as notas, ver se as notas sobem, se descem... A parte do ritmo costuma ficar bem, agora compreenderem melodicamente, terem a sensação, perceberem quando é que é a tónica, compreenderem quais é que são os graus mais importantes da escala, etc., etc., demora imenso tempo. E há alunos que

conseguem fazer logo à primeira, especialmente aqueles que vêm de um contexto musical... ou que estudam mais o instrumento, ou com pais que sempre investiram na educação musical deles... Os alunos que não ouvem muita música, costuma ser bastante mais complicado. Portanto, acho que são os aspectos mais difíceis. O mais fácil acho que é o ritmo. Pronto, acho que é onde eles conseguem estar todos mais ou menos ao mesmo nível. Na parte melódica é que não.

E: Muito obrigada pela sua colaboração.

P10: Obrigada.