



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

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

**O impacto das aulas de instrumento em grupos
cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico**

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

Diana Carolina Ferreira Esteves

Porto, 20 de junho de 2022



CATÓLICA
ESCOLA DAS ARTES

PORTO

RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL
E
PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

**O impacto das aulas de instrumento em grupos
cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico**

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

Diana Carolina Ferreira Esteves

Trabalho realizado sob a orientação do Doutor Eliseu Silva

Porto, 20 de junho de 2022

Agradecimentos

Ao Professor Doutor Eliseu Silva, meu Orientador Científico, por me acompanhar durante todo o processo de forma incansável e sempre disponível, por me levar a fazer sempre mais e melhor.

Ao Professor Nuno Meira, meu Orientado Cooperante, por todos os ensinamentos durante a minha prática profissional, por todo o profissionalismo mas também amizade e espírito de partilha. Por todos os conselhos quer enquanto docente quer enquanto violinista que levo comigo para o futuro.

À minha família e ao Pedro, por acreditarem em mim e me incentivarem mesmo quando o caminho era mais difícil, pelas palavras de carinho e pela motivação.

A todos os alunos com quem tive o prazer de partilhar este ano letivo, que contribuíram muito quer para a minha aprendizagem quer para a realização deste projeto.

Resumo

O presente relatório encontra-se dividido em duas partes: Relatório da Prática Profissional e Projeto de Intervenção pedagógica. A primeira parte consiste na descrição da prática profissional realizada na ARTAVE no ano letivo 2021/2022, nas áreas de especialização de instrumento - violino e classe de conjunto. Para além das aulas assistidas e dadas foi implementado um projeto de intervenção inserido nas temáticas do trabalho cooperativo e do pensamento crítico.

A segunda parte diz respeito ao projeto de intervenção pedagógica “O impacto das aulas de instrumento em grupos cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico”, sob a forma de artigo científico. Através da criação de dois grupos de trabalho pretendeu-se que os seis participantes trabalhassem de forma cooperativa de forma a solucionar os problemas propostos para cada sessão e desenvolvessem competências de pensamento crítico.

A metodologia utilizada foi de carácter qualitativo, baseando-se na investigação-ação. Os resultados obtidos apontaram um aumento de 26,3% dos níveis de pensamento crítico dos participantes.

Palavras-chave: Grupos Cooperativos; Pensamento Crítico; Prática de Ensino Supervisionada; Projeto de Intervenção Pedagógica; Ensino Especializado da Música

Abstract

The following report is divided into two parts: Professional Practice Report and Pedagogical Intervention Project. The first part is the description of the professional internship carried out at ARTAVE in 2021/22, in the areas of violin specialization and class ensembles. In addition to the attended and the classes taught, an intervention project was implemented involving the themes of cooperative work and critical thinking.

The second section presents the pedagogical intervention project “The impact of instrument classes in cooperative groups on the development of critical thinking”, in the form of a scientific article. Through the creation of two working groups, it was intended that the six participants work cooperatively in order to solve the problems proposed for each session and develop critical thinking skills.

The methodologies used were qualitative, based on research-action. The results obtained showed an increase of 26.3% in the participants' levels of critical thinking.

Key-words: Cooperative groups; Critical Thinking; Supervised Teaching Practice; Pedagogical Intervention Project; Specialized Music Education

Siglário

ARTAVE - Escola Profissional e Artística do Vale do AVE

EA- Escola das Artes

EE- Encarregado de Educação

PE- Projeto Educativo

PIP- Projeto de Intervenção Pedagógica

UCP- Universidade Católica Portuguesa

Índice

Agradecimentos	i
Resumo	ii
Abstract	iii
Siglário	iv
Índice	v
Introdução	1
PARTE I - RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL	3
1. Enquadramento	4
1.1. Entidades Acolhedoras da Prática Profissional	4
1.2. Breve referência ao percurso profissional anterior à prática pedagógica	4
1.3. Áreas de especialização da prática profissional	5
2. Descrição detalhada	5
2.1. Contextualização da prática profissional no projeto educativo da ARTAVE	5
2.2. Objetivos da prática profissional do ponto de vista da estagiária e da escola	6
2.3. Estratégias planeadas para alcançar os objetivos	7
2.4. Caraterização das turmas lecionadas	7
2.5. Registo das aulas assistidas	9
2.6. Planificações	14
2.6.1. Registo das aulas dadas com supervisão	14
2.6.2. Comentários dos orientadores sobre as aulas dadas	19
2.7. Elaboração de materiais pedagógicos	21
2.8. Relacionamento com os encarregados de educação	22
2.9. Integração no grupo profissional	23
2.10. Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos	23
2.11. Identificação e descrição dos principais desafios do estágio e seus resultados	24

2.12. Breve descrição do projeto de Intervenção Pedagógica	25
3. Auto e coavaliação da prática docente	26
3.1. Autoavaliação	26
3.2. Coavaliação da prática docente	26
4. Reflexão sobre a aprendizagem	27
4.1. Síntese das principais aprendizagens efetuadas	27
4.2. Perspetiva acerca do desempenho	28
4.3. O que gostaria de ter aprendido e não aprendi	28
4.4. Proposta para o desenvolvimento das práticas formativas/ educativas da escola	29
PARTE II - RELATÓRIO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: O IMPACTO DAS AULAS DE INSTRUMENTO EM GRUPOS COOPERATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO	30
Resumo	31
Abstract	32
1. Introdução	33
2. Revisão do estado da arte	35
2.1. O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória	35
2.2. O pensamento crítico	38
2.2.1. Planificar o ensino para promover o pensamento crítico	39
2.2.2. O feedback na promoção do pensamento crítico	40
2.3. Aprendizagem cooperativa	42
3. Metodologia	43
3.1. Descrição do projeto	43
3.2. O tipo de metodologia utilizada	44
3.3. Objetivos	44
3.4. Participantes	45
3.5. Calendarização dos procedimentos	46

3.6. Métodos de recolha de dados	57
3.7. Técnicas de análise e interpretação de dados	57
4. Apresentação e discussão dos resultados	58
5. Conclusões	64
Bibliografia	66
Anexo I - Registo das aulas assistidas	72
Anexo II - Planificações das aulas dadas	77
Anexo III - Guiões de observação da prática profissional	85
Anexo IV - Autorização de participação	94
Anexo V - Autorização de recolha de registos audiovisuais	95
Anexo VI - Grelha de Avaliação do Pensamento Crítico (Lopes, J. et. al., 2018)	96
Anexo VII - Guião das entrevistas semiestruturadas feitas aos participantes	98

Índice de tabelas

Tabela 1 - Registo das aulas assistidas	10
Tabela 2 - Registo das aulas dadas com supervisão	15
Tabela 3 - Caraterização da amostra	46
Tabela 4 - Cronograma das sessões do Grupo A	46
Tabela 5 - Cronograma das sessões do Grupo B	50
Tabela 6 - Avaliação sumativa dos testes de diagnóstico e finais	63

Índice de figuras

Figura 1 - Competências para as novas gerações: referencial de síntese construído a partir dos diversos referenciais internacionais (Figueiredo, 2017).	36
Figura 2 - Esquema conceptual do Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017).	37
Figura 7 - Escala de Lá M, exercício de S. Fischer	52
Figura 8 - Book1: Exercises for Promoting Dexterity in the various Positions - nº1, Schradieck	53
Figura 9 - Danse Espagnole from “La Vida Breve” de M. Falla, compassos 75-97	53
Figura 10 - Concerto para violino e o orquestra em Lá M, op. 82 de A. Glasunov, número de ensaio 20 a 22	55
Figura 11 - Exercícios rítmicos	56
Figura 12 - Exercícios de deslocações rítmicas	57

Introdução

O presente documento diz respeito ao relatório final do Mestrado em Ensino de Música da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa. Este encontra-se dividido em duas grandes secções: a primeira diz respeito ao Relatório da Prática Profissional e a segunda ao Projeto de Intervenção Pedagógica.

A primeira parte consiste numa descrição da prática profissional desenvolvida na ARTAVE. Encontra-se estruturada em quatro capítulos: 1. Enquadramento; 2. Descrição detalhada; 3. Auto e coavaliação da prática docente; 4. Reflexão sobre a aprendizagem. O primeiro capítulo consiste numa breve descrição das entidades acolhedoras, uma pequena referência ao meu percurso profissional anterior à prática profissional e a especificação das áreas de especialização da prática profissional. No segundo capítulo é descrita a contextualização da prática profissional no projeto educativo da instituição, estão definidos os objetivos da prática profissional, assim como as estratégias para os alcançar. É ainda possível consultar a caracterização das turmas lecionadas, o registo das aulas dadas e assistidas, as planificações, os comentários das aulas assistidas, a elaboração de materiais pedagógicos e a relação tanto com o grupo profissional como com os encarregados de educação. E finalmente, uma reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos, a identificação dos principais desafios e uma breve descrição do PIP. O terceiro capítulo consiste numa auto e coavaliação da prática docente e o quarto capítulo baseia-se numa reflexão sobre a aprendizagem. Aqui é feita uma síntese das principais aprendizagens, uma reflexão à cerca do desempenho e do que gostaria de ter aprendido e não aprendi e, por fim, é realizada uma proposta para o desenvolvimento das práticas educativas da escola.

A segunda parte, Projeto de Intervenção Pedagógica, encontra-se dividida em quatro capítulos. No primeiro, revisão do estado da arte, é apresentada a literatura mais relevante à cerca do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o pensamento crítico e a aprendizagem cooperativa. No segundo capítulo, metodologia, é possível encontrar o tipo de metodologia utilizada, a caracterização dos participantes envolvidos no projeto, os objetivos específicos da investigação, a calendarização dos procedimentos e os métodos de recolha de dados utilizados. O terceiro capítulo, apresentação e discussão dos resultados, encontra-se dividido em duas partes, em primeiro lugar a análise das entrevistas semiestruturadas feitas aos participantes e em segundo lugar a análise dos testes feitos pré e pós intervenção. Por fim,

no quarto capítulo, conclusão, é possível encontrar uma avaliação do contributo deste projeto para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos do ensino especializado de música.

PARTE I - RELATÓRIO DA PRÁTICA PROFISSIONAL

1. Enquadramento

1.1. Entidades Acolhedoras da Prática Profissional

A minha prática profissional foi realizada na Escola Profissional Artística do Vale do Ave - ARTAVE. Esta escola foi fundada em 1989, é uma instituição pioneira no Ensino Profissional Artístico e conta com uma grande representação de antigos alunos que desenvolveram carreiras profissionais de sucesso.

Na sua oferta educativa constam dois níveis, o Nível 2 corresponde ao Curso Básico de Instrumentista de Cordas e ao Curso Básico de Instrumentista de Sopros, estes cursos são frequentados por alunos do 7º ao 9º ano de escolaridade. O Nível 4 corresponde ao Curso de Instrumentista de Cordas e Tecla e ao Curso de Instrumentista de Sopro e Percussão e estes cursos são frequentados por alunos do 10º ao 12º ano de escolaridade (Instituição, 2010).

A ARTAVE, como Escola Profissional, teve a oportunidade de desenvolver um projeto que combina três importantes áreas: a área sócio-cultural, a área artística/científica e a área técnica/instrumental, o que possibilitou o desenvolvimento de um plano curricular ajustado às circunstâncias e necessidades específicas deste tipo de ensino.

Por outro lado, a formação em contexto de trabalho permitiu ainda mais às Escolas Profissionais se diferenciarem das Escolas de ensino regular, nomeadamente dos Conservatórios de Música. A formação em contexto de trabalho é uma forma de os alunos porem em prática as diferentes áreas do saber que vão trabalhando ao longo da sua formação (Inovação Pedagógica, 2010).

1.2. Breve referência ao percurso profissional anterior à prática pedagógica

Natural de Viana do Castelo, iniciei os meus estudos musicais aos dez anos de idade na academia de música da minha cidade natal, na classe de violino do professor Rafael Cutiño. Dois anos mais tarde ingressei na Escola Profissional e Artística do Alto Minho, passando a integrar a classe do professor José Pereira, na mesma escola conclui o ensino secundário na classe da professora Ana Pinto, com nota máxima.

Durante o meu percurso na escola profissional tive a oportunidade de contactar com prestigiados músicos em contexto de *masterclass* como Rodion Zamuruev, Zofia Kuberska, Afonso Fesch, Ana Pereira, Nuno Soares, Carlos Damas, José Paulo Jesus e Olga Prats.

Em 2014, fui premiada com o 3º lugar na sexta edição do Prémio Nacional Elisa de Sousa Pedroso, categoria C e, em 2017, voltei a receber o mesmo prémio na categoria B, em 2016 fui premiada com o 3º lugar no I Concurso de Interpretação de violino, em 2015 fui selecionada para integrar a orquestra APROARTE, onde permaneci por dois anos consecutivos, e em 2014 e 2015 fui admitida na Jovem Orquestra Portuguesa, com a qual tive a oportunidade de tocar em países como a Alemanha e a Roménia.

Conclui com sucesso a minha licenciatura em 2020, na Academia Nacional Superior de Orquestra, onde integrei a classe de violino da professora Ana Pereira e as classes de excertos orquestrais da professora Diana Tzonkova e do professor Anibal Lima. Durante este período tive a oportunidade de desenvolver um trabalho sério ao nível da música de câmara como primeiro violino do Quarteto Ibéria, na classe do professor Paul Wakabayashi, contando com inúmeros concertos entre as cidades de Lisboa e Viana do Castelo, assim como masterclasses com prestigiados nomes da música de câmara como Adrian Brendel, Kyril Zlotnikov, Jonathan Brown e Isabel Charisius.

Entre 2017 e 2020, apresentei-me em público inúmeras vezes com a Orquestra Académica Metropolitana e com a Orquestra Metropolitana de Lisboa. Desde 2020 até à atualidade desenvolvo uma atividade pedagógica como professora de violino na Escola de Música de São Pedro da Cova, em Gondomar e sou violinista Tutti na Orquestra de Guimarães.

1.3. Áreas de especialização da prática profissional

A minha prática profissional realizou-se nas áreas de Violino e Classe de Conjunto e ambas decorreram na ARTAVE, sob a orientação do professor Nuno Meira.

2. Descrição detalhada

2.1. Contextualização da prática profissional no projeto educativo da ARTAVE

A prática profissional realizada na ARTAVE foi de encontro ao projeto educativo da instituição (Projeto Educativo, 2020). No que diz respeito às aulas de violino, existiu sempre uma grande preocupação com a preparação técnica e artística do aluno de forma a que este possa estar ao alcance dos seus objetivos pessoais, sejam estes a admissão no ensino superior, a participação num concurso ou a admissão numa orquestra.

Não obstante, o desenvolvimento humano do aluno foi uma preocupação constante, as aulas eram também um espaço de partilha e desenvolvimento pessoal, onde professor e aluno trabalham em conjunto para que este possa crescer enquanto artista e pessoa.

Por outro lado, o trabalho em grupo e a participação no desenvolvimento cultural e artístico da região foram um aspeto mais abordado nas aulas de naipe, onde os alunos se preparavam para mostrar o seu trabalho à comunidade, fazendo concertos abertos ao público em diversos teatros ou salas de espetáculo, nomeadamente a Casa das Artes de Vila Nova de Famalicão, o Europarque em Santa Maria da Feira ou mesmo a Casa da Música no Porto.

2.2. Objetivos da prática profissional do ponto de vista da estagiária e da escola

Quando optei pelo Mestrado em Ensino de Música, na Escola das Artes, da Universidade Católica Portuguesa, no Porto, não tinha experiência na área do ensino. Tinha acabado de terminar a minha Licenciatura em Instrumentista de Orquestra e por esta razão tinha várias coisas para ensinar, no entanto não sabia como o fazer. Por esta razão decidi inscrever-me no Mestrado em Ensino de Música, com o objetivo desenvolver as minhas estratégias de ensino.

Durante a minha prática profissional pretendi focar-me nas novas pedagogias para o século XXI referidas por Dias de Figueiredo (2017), de forma a basear o ensino em competências úteis para o desenvolvimento dos alunos. Em adição, existiu uma grande preocupação em explorar o raciocínio do aluno, tanto o trabalho em equipa como a sua autonomia, a sua criatividade e o seu espírito crítico.

No decorrer da prática profissional, tive especial atenção à metodologia de ensino utilizada pelo professor e qual o impacto que esta tinha nos alunos. O professor tinha a preocupação de levar os alunos a construir a sua autonomia, ao invés de criarem uma dependência excessiva do professor.

A frequência no Mestrado em Ensino de Música, para além de me permitir obter a profissionalização nas disciplinas de Violino e Classe de Conjunto, também me permitiu desenvolver diversas estratégias de ensino diferenciadoras, assentes em paradigmas inovadores.

2.3. Estratégias planeadas para alcançar os objetivos

De forma a alcançar os objetivos auto-propostos, criei dois grupos de trabalho cooperativo, com o objetivo de levar os alunos a criar uma interdependência positiva entre pares, a discutirem e debaterem diferentes soluções para os problemas que enfrentavam no seu repertório e a desenvolverem o seu pensamento crítico.

A aprendizagem cooperativa não pressupõe que o professor é o único detentor do conhecimento mas sim que os alunos, em pequenos grupos, são capazes de ensinar-se uns aos outros, estimulando o sucesso de todos. Estes não só são responsáveis por aprender como também por ajudar a aprender (Silva et al., 2018).

Esta metodologia veio contrariar o ensino de caráter expositivo que fazia parte do quotidiano dos alunos, incluindo uma estratégia diferenciadora onde foi possível trabalhar não só o pensamento crítico como também a capacidade de resolução de problemas, o espírito criativo, a partilha e discussão de diferentes ideias e métodos de estudo, a capacidade de reflexão, entre outras.

2.4. Caracterização das turmas lecionadas

As turmas lecionadas no âmbito da minha prática profissional, realizada no ano letivo 2021/2022 foram a de Naípe de Violinos II da Orquestra ARTAVE, Naípe de Violinos I, II e Violas d'arco da Orquestra de Câmara do 9º ano e cinco alunos da classe de violino, que frequentam as aulas de instrumento em regime individual, duas alunas do Curso Básico de Instrumentistas Cordas e três alunos do Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas. De forma a garantir o anonimato dos alunos foi-lhes atribuído um número identificativo.

Aluna 1 (Curso Básico de Instrumentista de Cordas - 7º ano de escolaridade)

A aluna é muito empenhada no trabalho que desenvolve e demonstra bastante interesse em melhorar durante as aulas. Para além do horário preenchido que a aluna tem na escola esta ainda frequenta atividades extracurriculares que muitas vezes lhe ocupam o fim de semana, podendo fazer com que esta não desenvolva todo o seu potencial. Ao longo do ano letivo esta

fez uma boa evolução ao nível da afinação, mudanças de posição, qualidade do som e à vontade com o instrumento.

Aluna 2 (Curso Básico de Instrumentista de Cordas - 8º ano de escolaridade)

A aluna desenvolve um estudo do instrumento regado e muito regular. Esta apresenta um desenvolvimento técnico bastante elevado para o grau de ensino em que se encontra no entanto, deve continuar a trabalhar a sua expressividade musical. Ao longo do ano foi visível bastante evolução no último ponto referido, a aluna já procura diferentes caracteres e timbres e começa a perceber como definir as frases musicais autonomamente.

Aluna 3 (Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas - 11º ano)

A aluna é muito inteligente e perspicaz no entanto, apresenta alguma irregularidade na qualidade do estudo individual. Durante as aulas esta sempre se mostrou interessada em melhorar. A aluna é um pouco ansiosa e revela alguns problemas de falta de confiança no trabalho que desenvolve. Apesar disto, conseguiu fazer uma evolução significativa ao longo do ano, contanto com alguns momentos performativos de grande qualidade.

Aluna 4 (Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas - 12º ano)

A aluna é bastante interessada, desenvolve um estudo individual bastante regular, no entanto nem sempre com a melhor qualidade. Esta apresenta algumas dificuldade ao nível da técnica da mão direita o que por vezes lhe dificulta a execução de certas passagens ou frases musicais. Ao longo do ano letivo foi capaz de fazer uma boa preparação do repertório, o que lhe garantiu a admissão no ensino superior, na universidade que esta pretendia.

Aluno 5 (Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas - 12º ano)

O aluno tem uma maturidade técnica e artística elevadas. É um aluno bastante autónomo no seu estudo individual e apresenta bastante criatividade nas suas escolhas musicais. Apesar do

seu nível ser elevado este continua sempre interessado e motivado para melhorar, prestando sempre bastante atenção aos concelhos e sugestões do professor. No próximo ano irá continuar os seus estudos no Haute École de Musique de Genève.

Naípe de Violinos II da Orquestra ARTAVE (Curso Básico de Instrumentista de Cordas e Curso de Instrumentista de Cordas e teclas - alunos do 9º ao 11º ano de escolaridade)

A disciplina de Naípe de Violinos II é composta por treze alunos, cinco do Curso Básico de Instrumentista de Cordas e oito do Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas.

Os alunos que frequentam esta disciplina têm idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos. É uma turma com níveis bastante distintos e características díspares, tornando o trabalho do professor bastante exigente, de forma a desenvolver as competências de cada aluno o melhor possível.

Como a aula de Naípe é ao final do dia, a motivação dos alunos, principalmente dos mais novos, não tem por hábito ser a melhor. Estes apresentam normalmente alguns sinais de cansaço. Desta forma, esta tem de ser sempre uma aula um pouco mais leve de forma a manter o interesse e motivação de todos os alunos.

Naípe de Violinos I e II e Violas d'arco (Curso Básico de Instrumentista de Cordas - 9º ano de escolaridade)

Esta disciplina é composta por dez alunos, setes alunos de violino e três alunas de viola d'arco. Esta turma é bastante homogénea no que diz respeito ao perfil dos alunos, no entanto o nível de aprendizagem varia um pouco de aluno para aluno, sendo que alguns apresentam um maior desenvolvimento técnico do que outros. A relação entre os alunos revelava um grande sentido de entre-ajuda, levando a uma boa evolução de todo o grupo.

2.5. Registo das aulas assistidas

As aulas assistidas semanalmente durante a minha prática profissional foram um ponto de grande importância. Assistir às aulas lecionada pelo meu Orientado Cooperante, Professor Nuno Meira, permitiram-me contactar com as metodologias e estratégias utilizadas por um

professor com uma vasta experiência no ensino especializado da música, assim como na formação de excelentes alunos, vencedores de múltiplos concursos e admitidos nas melhores universidades dentro e fora de Portugal. O registo do número de horas assistidas encontra-se disponível no Anexo I.

Seguidamente encontra-se uma tabela (Tabela 1 - registo das aulas assistidas) onde é possível verificar o registo de três aulas assistidas assim como a descrição de cada uma delas.

Aula nº	Data	Disciplina	Ano de escolaridade	Duração
1	09/11/2021	Instrumento Violino	7º	45 min.
2	11/11/2021	Instrumento Violino	11º	45 min.
3	12/05/2022	Instrumento Violino	11º	45 min.

Tabela 1 - Registo das aulas assistidas

Aula nº 1

Aluna 1, 9 novembro de 2021, 14h30

A aluna começou a integrar a classe do professor Nuno Meira apenas este ano letivo, apesar disto a relação entre professor e aluna já é bastante promissora.

No início da aula, o professor clarificou que o objetivo principal da aula seria a aprendizagem das mudanças de posição, mais especificamente, mudanças de posição com o 1º dedo entre a 1ª e a 3ª posição.

Para que a aluna tivesse um apoio visual, o professor começou por falar-lhe do Comboio-bala maglev, que foi considerado o comboio mais rápido do mundo, podendo atingir uma velocidade de 600 Km por hora. O professor Nuno referiu que este comboio foi desenvolvido na China e que este flutua sobre os carris devido a uma força eletromagnética. Ao contrário dos comboios que conhecemos, em que as rodas do comboio estão em contacto com os carris, este comboio não chega a estar em contacto com nenhuma superfície, o que faz com que evite qualquer tipo de fricção e consiga andar muito mais rápido do que os comboios que conhecemos.

Depois de partilhar isto com a aluna e de lhe ter mostrado uma imagem do comboio, o professor referiu que o mesmo devia acontecer com o nosso dedo quando fazemos mudanças de posição. Este não deve sair da corda, no entanto deve manter o mínimo de contacto possível com a mesma, de forma que exista o mínimo de fricção possível e a mudança de posição possa ser feita com facilidade.

Em seguida, o professor pediu à aluna para tentar executar uma mudança de posição e foi referindo outros aspetos a ter em conta, como por exemplo a importância de toda a mão se mover em bloco de forma a podermos manter uma boa afinação. Paralelamente, a aluna deveria ter em atenção à estrutura da mão, que deveria ser moldada pelo 1º e 4º dedos, além disto todos os dedos deveriam estar perto da corda e preparados para tocar. O professor referiu que o movimento do dedo de baixo para cima, é mais preciso do que o movimento de trás para a frente, que é mais complexo e de pouca precisão.

Consequentemente, o professor pediu à aluna que repetisse algumas vezes a mudança de posição da primeira para a terceira posição com o 1º dedo, até considerar que a aluna compreendeu qual o movimento correto e como o estudar.

Aula nº 2

Aluna 3, 11 de novembro de 2021, 8h30

A aula teve início com a clarificação dos objetivos a cumprir, como esta foi uma aula de leitura do *Minuet I* da *Partita III* de J.S. Bach (2001), os objetivos propostos foram a perceção do carácter dançante da peça, assim como o que deve ser fiel à época da escrita da obra e o que pode ser alterado.

Em primeiro lugar o professor pediu à aluna que tocasse a peça uma primeira vez do início ao fim, de forma a ter uma conceção geral do trabalho individual feito por esta. Em segundo lugar, este começou por referir que as *Partitas* para violino solo de J. S. Bach são danças e que estas devem ter um tempo metronómico bem definido, pois os bailarinos que as irão dançar precisam de saber em que momento exato devem fazer os movimentos estipulados ou quando vão colocar os pés no chão. Desta forma o professor começou por pedir à aluna que cantasse o início da peça de forma a perceber qual o tempo em que esta pretendia tocá-la.

Posteriormente, a atenção do professor focou-se na importância dos tempos dentro de cada compasso, referindo que normalmente um *Minuet* tem três tempos no compasso, como era o caso do que estava a ser trabalhado na aula e que o primeiro tempo seria o mais importante de todos, o segundo tempo deveria ser o mais fraco de todos e por fim o terceiro tempo devia ser um impulsionador para o primeiro tempo do compasso seguinte. Para trabalhar esta sensação, o professor colocou a gravação de um violinista a tocar esta obra e pediu à aluna que dançasse um pouco com ele, pensando nesta questão.

Em seguida, o professor Nuno achou relevante levar a aluna a refletir à cerca de existem aspetos na música barroca em que é importante ser o mais fiel à época possível, mas que existem outros aspetos que são mutáveis. Para expor melhor esta ideia, este utilizou a expressão “Remodelar o Bach”, comparando as obras de Bach à remodelação de uma casa antiga, na qual não queremos interferir na identidade da casa, no entanto queremos torná-la confortável para uma pessoa do século XXI. Desta forma, o professor referiu que poderíamos deixar uma parede em pedra, ou o soalho de madeira, no entanto iríamos, por exemplo, colocar janelas duplas, um ar condicionado, etc. Após esta analogia, este mencionou que normalmente, as obras de Bach eram tocadas em igrejas, o que faziam com que a reverberação dos instrumentos fosse bastante, no entanto a aluna iria ter de tocar numa sala com uma acústica um pouco seca, por esta razão esta não poderia tocar como se fosse um músico barroco mas teria de reproduzir a sua própria reverberação, tocando as notas mais longas.

No final da aula, foi feita uma reflexão à cerca dos conceitos abordados na aula e o professor sugeriu à aluna que ouvisse diversas gravações da peça de forma a começar a construir a sua ideia musical à cerca da obra.

Aula nº 3

Aluna 3, 12 de maio de 2022

A aula começou com o enquadramento da obra a trabalhar, o primeiro andamento do *Concerto nº4* de W.A. Mozart (1756), para violino e orquestra, no seu contexto histórico. O professor começou por falar à cerca da vida do Mozart enquanto criança, referindo que este era uma criança prodígio e que o seu pai o levava por diversas cidades e expunha o seu talento

a membros da nobreza. A música de Mozart expunha quase sempre o seu carácter juvenil e um pouco inocente. Desta forma, o professor referiu que, quando se toca um *concerto* de Mozart é importante que este seja bastante enérgico mas não precipitado.

Durante a aula foram trabalhados os diferentes caracteres e dinâmicas que deveriam ser exploradas na obra, sempre tendo em consideração a parte da orquestra. Para isto, o professor foi tocando a parte da orquestra com a aluna, excerto a excerto, de forma a analisarem em conjunto o que estava a acontecer, de que forma a parte do violino solo se relacionava com a da orquestra e qual o carácter mais adequado para cada secção.

De forma a criar os diferentes caracteres, foi abordada a articulação por diversas ocasiões, o professor começou por trabalhar a distribuição do arco nas passagens onde existiam quatro semicolcheias, em que as duas primeiras eram no mesmo arco e as duas seguintes separadas, levando a aluna a repensar na correta distribuição do arco, as notas ligadas deveriam levá-la para uma secção do arco diferente. No geral, a articulação deveria ser tocada com o arco na corda mas sem utilizar demasiada pressão, as dinâmicas mais fortes deveriam surgir do aumento da quantidade do arco.

Depois de a aluna mostrar alguma dificuldade, o professor levou-a a refletir em relação à função de cada parte do braço direito, lembrando a aluna de que os dedos são responsáveis pela articulação das notas e o braço é responsável pelo som, por esta razão a aluna deveria utilizar mais o movimento do braço ao invés de fazer pressão na corda com o indicador, de forma a conseguir um som mais cheio e menos agressivo e sujo.

No final da aula, o professor leu uma carta que o violinista Otakar Ševčík escreveu para a revista Strad, onde era referido que estudar lentamente era inútil se não existir um objetivo definido, o professor Nuno utilizou esta carta para lembrar a aluna que esta deve estudar lentamente mas sempre aproximando a técnica utilizada o mais possível à técnica que vai utilizar quando tocar no tempo final.

2.6. Planificações

Segundo Tucker & Stronger (2005), o planeamento e as atitudes do professor são pontos essenciais para o sucesso dos seus alunos. O professor deve ser capaz de estabelecer objetivos específicos e de organizar tarefas adequadas para ajudar os seus alunos a atingi-los.

No entanto, Lopes e Silva (2010) referem que o professor também deve ser capaz de alterar as estratégias previamente planeadas caso as necessidades do aluno, num contexto específico, requeiram outro tipo de estratégia. Além disto, o professor deve ser capaz de planificar a aula utilizando metodologias adequadas a cada aluno, antecipando as possíveis facilidades e dificuldades de cada um na aprendizagem de novos conceitos ou competências (Silva & Lopes, 2015).

As planificações que estruturei para as minhas aulas assistidas tiveram sempre em consideração o nível do aluno, os interesses do mesmo e as suas dificuldades e facilidades. Depois de clarificados os objetivos, tive a preocupação de encontrar as melhores estratégias possíveis para conduzir o aluno ao sucesso.

2.6.1. Registo das aulas dadas com supervisão

Soares (2009) considera que o professor orientador deve ajudar o professor orientando a desenvolver as suas metodologias de ensino de forma consciente e reflexiva. Vasconcelos (2007) e Galveias (2008) referem uma interessante metáfora à cerca do que é a relação entre o supervisor e o supervisionado, o conceito utilizado é *scaffolding*, o orientador deve ajudar o professor estagiário a construir andaimes que sustentem a sua primeira abordagem ao ensino, levando a que mais tarde estes suportes passem a ser cada vez menos necessários, até à independência do mesmo (Luís, Henriques et al, 2012).

Após as aulas lecionadas o *feedback* imediato e construtivo foi um ponto muito importante para a minha perceção acerca do que poderia melhorar na minha prática pedagógica. Ambos os orientadores partilharam comigo diversas estratégias úteis de forma a poder melhorar a minha forma de orientar uma aula. Ambos me levaram a refletir sobre a perspetiva do aluno à cerca da aula de forma a poder colmatar alguns aspetos menos positivos no decorrer da mesma.

Na tabela seguinte (Tabela 2 - Registo das aulas dadas com supervisão) é possível encontrar o registo das aulas dadas com supervisão. As planificações referentes a cada aula encontram-se no Anexo II.

Aula nº	Data	Disciplina	Ano de escolaridade	Duração
1	02/06/2022	Instrumento Violino	7º	45 min.
2	02/06/2022	Instrumento Violino	8º	45 min.
3	14/06/2022	Naípe Violinos II	9º ao 11º	45 min.

Tabela 2 - Registo das aulas dadas com supervisão

Aula nº 1

Aluna 1, 2 de junho de 2022, 15h20

A aula teve lugar duas semanas antes da participação da aluna num concurso de violino. Para além da sua preparação para o mesmo a aluna também tinha de preparar escalas e estudos para a prova técnica que iria decorrer um mês após a aula. Desta forma, a aula foi dividida em duas partes, em primeiro lugar foi trabalhada a escala e os respetivos arpejos e, na segunda parte, foram abordados alguns aspetos a melhorar numa das peças.

A aluna é responsável e trabalhadora, no entanto, como está no início da sua aprendizagem do instrumento, por vezes precisa de algum tempo para assimilar os objetivos propostos para a aula. Para além do horário preenchido que esta tem na escola, a aluna também participa em atividades extracurriculares.

No início da aula tive a preocupação de deixar a aluna confortável com o ambiente da aula, um pouco fora do habitual, clarificando que esta estaria à vontade para questionar sempre que fosse necessário e para intervir com o que lhe parecesse importante. Após este interlúdio, especifiquei os objetivos para a aula em questão.

Comecei por pedir à aluna que tocasse a escala de Lá M lentamente, de forma a aquecer um pouco os músculos. Como a aluna apenas aprendeu as mudanças de posição no início deste

ano letivo, por vezes revelou alguma dificuldade em executá-las corretamente. Desta forma, comecei por abordar este ponto, referindo que a mão esquerda se deve movimentar em bloco, ao invés de os dedos avançarem primeiro do que o resto da mão. Posteriormente, optei por trabalhar a última oitava da escala pois a aluna revelou alguma dificuldade. Para isto, pedi-lhe que a executasse com diversos ritmos, inicialmente comecei por dizer qual o ritmo que pretendia, exemplificando e a aluna repetia, no entanto, conforme os ritmos iam ficando mais complexos a aluna mostrou alguma dificuldade, por esta razão decidi colocar uma partitura com os ritmos impressos na estante, de forma a colmatar esta adversidade.

Em seguida, a aula continuou com os arpejos, esta ainda não os tinha estudado, por esta razão, optei por lhe explicar como o deveria fazer, começando por confirmar a afinação da nota fundamental dos arpejos maior e menor com as cordas soltas do violino. Depois da explicação a aluna executou o exercício, corrigindo a afinação sempre que era necessário. Nos restantes arpejos foram trabalhadas as mudanças de posição, de forma a que a aluna percebesse exatamente qual o movimento que a mão esquerda deveria fazer.

Após me ter certificado que a aluna tinha percebido como estudar a escala e os arpejos pedi-lhe que executasse a reexposição do primeiro andamento do *Concertino, op. 25* de O. Rieding (1907). Como a Diana já tinha trabalhado esta peça e já a tinha tocado em audição optei por me focar em alguns pontos específicos. Em primeiro lugar foquei-me nas mudanças de corda e pedi-lhe que tocasse uma passagem com mudanças de corda no mesmo arco, lentamente, aproximando o arco o mais possível de ambas as cordas, de forma a não fazer um acento sempre que existia uma mudança de corda. Exemplifiquei de forma exagerada, tocando as duas cordas ao mesmo tempo, para que a aluna percebesse o que era pretendido. Depois de alguns ajustes esta percebeu o que era esperado no entanto, na execução da passagem esta nem sempre realizava o movimento correto. Desta forma, alertei a aluna para continuar a trabalhar este aspeto no seu estudo individual.

Posteriormente foquei-me na articulação da mão direita que por vezes estava com pouca energia, depois de especificar qual a correta distribuição do arco e o correto movimento que o braço direito deveria fazer, a Diana percebeu rapidamente o que deveria mudar e resolveu o problema de forma perspicaz.

Em último lugar foram trabalhados os acentos da obra, que não estavam a ser executados pela aluna. Fiz uma reflexão conjunta com esta, de forma a perceber como é que ela pensava que

os acentos deviam ser executados e esta respondeu acertadamente, referindo que deveria utilizar mais quantidade de arco, após isto, a passagem foi tocada de forma correta.

No final da aula, questioneei a aluna sobre os pontos abordados na aula de forma a avaliar os conhecimentos e competências adquiridas e questioneei-a à cerca do que esta deve continuar a trabalhar e de que forma.

Aula nº 2

Aluna 2, 2 de junho de 2022, 16h10

Esta é uma aluna extremamente responsável e empenhada, com um nível técnico bastante avançado, apresentando uma técnica de mão esquerda consistente. No entanto deve continuar a trabalhar a qualidade do som e a sua expressividade musical. Esta aula decorreu duas semanas antes da participação da aluna num concurso. Todo o repertório para este mesmo concurso já tinha sido tocado em audição, à exceção do *estudo nº12* de Fiorillo (1964), que foi trabalhado apenas nas duas aulas anteriores.

No início da aula a aluna estava bastante descontraída, desta forma, após lhe dar as boas vindas comecei por referir os objetivos para a aula.

Como na aula anterior a aluna revelou alguma dificuldade em manter o ritmo do estudo referido regular, devido à complexidade da arcada, optei por começar com um exercício para melhorar este aspeto, o exercício consistiu em executar um excerto do estudo com diferentes arcadas de forma a movimentar a dificuldade para diferentes locais da passagem, o que levou a aluna estar mais atenta à regularidade rítmica. Depois do exercício, a passagem melhorou consideravelmente, por esta razão aconselhei a aluna a aplicar o mesmo exercício ao resto do estudo.

Posteriormente optei por trabalhar algumas questões frásicas do estudo, como por exemplo a diferenciação de vozes, levando a aluna a refletir à cerca de como o poderia executar. Depois de algumas trocas de ideias, optamos por utilizar diferentes dinâmicas de forma a diferenciar as vozes, uma representava uma voz masculina e teria uma dinâmica mais *forte* e a outra representava uma voz feminina e uma dinâmica mais *piano*. Outro aspeto trabalhado foi a definição de frases grandes, ao invés de várias pequenas frases e como as ligar e relacionar.

Depois de questionar a aluna sobre onde começavam e terminavam as frases conseguimos dar um melhor sentido musical ao texto.

Em seguida, foi trabalhada uma passagem em cordas dobradas, que não estava a ser tocada de forma afinada pois a aluna tendia a precipitar o início da passagem, não esperando o tempo necessário para preparar tanto os dedos da mão esquerda como a colocação do arco nas cordas. Por esta razão, comecei por pedir à aluna que trabalhasse apenas a mão direita e o movimento do arco nas cordas, de forma a ter mais segurança na execução da passagem e a perceber quanto tempo teria para preparar a mão esquerda e, só depois é que foi trabalhada a mão esquerda.

Por fim, foi trabalhada a distribuição do arco de forma a que os acentos finais tivessem mais impacto.

No final da aula foi feita uma reflexão final com a aluna de forma a perceber se os objetivos da aula foram cumpridos e a perceber se esta percebeu de que forma deve gerir o seu estudo individual.

Aula nº 3

Naípe dos violinos II, 14 de junho de 2022, 17h15

A disciplina de Naípe dos violinos II é frequentada por um grupo de alunos bastante heterogéneo, quer em idades, quer em nível de competências. A aula referida foi a primeira aula de naípe do repertório a trabalhar para o concerto de final do ano.

No início da aula senti os alunos um pouco retraídos, por esta razão tive a preocupação de lhes referir que o cenário de avaliação se dirigia a mim e que estes estariam à vontade para se comportarem como o habitual.

Comei por trabalhar a peça *Hungarian Dance nº 5*, de J. Brahms (2001), o primeiro objetivo consistiu em definir a direção frásica inicial. Optei por discutir com os alunos qual a frase que deveríamos fazer, ao invés de impor a minha ideia. Depois de chegarmos a consenso foi trabalhada a direção da frase em colcheias de forma a que os alunos a pudessem exagerar.

Em seguida foi trabalhada uma passagem em semicolcheias (cc. 13 e 14), em primeiro lugar pedi aos alunos que a tocassem com ligaduras e fui nomeando diferentes líderes dentro do naípe para que estes se habituassem e estar em contacto visual com os colegas de forma a

trabalhar a sua junção enquanto naipe. Em segundo lugar, considerei relevante encadear a passagem trabalhada no contexto, começando a tocar dos quatro compassos anteriores, no entanto os alunos deveriam continuar a ter contacto visual com a chefe de naipe para que o início da passagem trabalhada fosse junta.

Posteriormente foi trabalhada a articulação dos compassos 33 a 54, sempre questionando os alunos de que forma é que estes achavam que as passagens referidas podiam ser trabalhadas. Inicialmente um dos alunos referiu que o som do naipe estava demasiado agressivo, outra das alunas mencionou que este problema advinha do excesso de pressão colocado no arco e eu completei que os alunos estavam a acentuar todas as notas, não fazendo a distinção entre os acentos escritos e os pontos. Depois de dominada esta problemática, avancei para a obra *Imperial March from "Star Wars"* de J. Williams (1977).

Nesta peça o trabalho centrou-se na passagem final da obra. Comecei por sugerir uma dedilhação pois os alunos estavam com alguma dificuldade e posteriormente pedi-lhes que tocassem a passagem lentamente de forma a que interiorizassem a informação. Como o resultado não foi o melhor, optei por dividir o naipe em dois e trabalhar com cada metade separadamente, a primeira metade do naipe conseguiu fazer os exercícios propostos com bastante qualidade no entanto, a segunda metade do naipe precisou de uma intervenção um pouco mais personalizada de forma a ir de encontro às dificuldades de cada aluno.

No fim da aula, os alunos foram alertados para a importância da continuação do seu estudo individual pois, apesar dos aspetos trabalhados terem melhorado ainda não se encontravam no nível pretendido. Questionei-os sobre alguma possível dúvida que pudessem ter e terminei com um agradecimento pela sua participação e disponibilidade.

2.6.2. Comentários dos orientadores sobre as aulas dadas

As aulas assistidas pelos Orientadores Científico e Cooperante foram momentos muito relevantes pois permitiram-me refletir à cerca dos pontos positivos e menos positivos da minha prática pedagógica, em conjunto com dois profissionais do ensino especializado da música. Os guiões de observação de práticas pedagógicas referentes às três aulas dadas podem ser consultados no Anexo III.

A primeira aula supervisionada decorreu no dia 2 de junho de 2022. Esta foi uma aula de instrumento - violino e o *feedback* de ambos os orientadores foi muito positivo. Referiram

como pontos positivos a referencia frequente a aprendizagens anteriores da aluna, a sequência lógica das atividades definidas, a clareza da sequência da aula assim como das estratégias utilizadas, a linguagem utilizada que era clara e objetiva, a utilização do questionamento frequente da aluna como forma de incentivar o raciocínio e a independência, a frequente participação da aluna no decorrer da aula, o dinamismo da aula e a gestão dos conceitos abordados, o ambiente exigente e fluído e o constante *feedback* por parte da professora.

Como pontos a melhorar os Orientadores referiram que, apesar dos objetivos terem sido cumpridos, poderia ter despendido um pouco mais de tempo para a segunda parte da aula, onde foi trabalhada a peça e além disto, poderia ter reduzido o número de objetivos da aula para que a aluna tivesse mais tempo para refletir à cerca de cada um deles e conseqüentemente se apropriar melhor do conhecimento.

A segunda aula supervisionada também decorreu no dia 2 de junho de 2022. Esta também foi uma aula de instrumento - violino e, à semelhança da anterior, teve comentários muito positivos. Os orientadores referiram como pontos positivos a clareza dos objetivos, as estratégias bem definidas de acordo com as competências a desenvolver, o questionamento constante da aluna à cerca da sua *performance*, a referência constante ao trabalho individual, o discurso apropriado, curto, eficiente e fluído, a pertinência das atividades realizadas, o cuidado com o detalhe e o *feedback* constante, as indicações e exigências eram dadas de forma apropriada.

Como pontos a melhorar os Orientadores referiram que teria sido útil refletir com a aluna à cerca de uma visão mais geral do estudo trabalhado.

A terceira aula supervisionada teve lugar no dia 14 de junho de 2022. Esta foi uma aula de naipe de violinos II e contou com uma avaliação bastante positiva. Os orientadores referiram como pontos positivos a frequente articulação de vários conhecimentos que reportam ao projeto implementado na escola, a boa implementação das diferentes estratégias, a sequência das tarefas propostas, o discurso sucinto e eficiente, a pertinência dos exercícios, o recurso constante ao questionamento dos alunos, o dinamismo da aula e a captação da atenção dos alunos, o *feedback* recorrente e as indicações precisas sobre as aprendizagens.

Como aspetos a melhorar os orientadores referiram que deveria ter um tempo melhor definido para cada obra, de forma a que este se mantivesse constante durante o trabalho das mesmas e

sugeriram ainda que utilizasse mais o meu instrumento como forma de estabelecer uma melhor condução harmónica.

2.7. Elaboração de materiais pedagógicos

Segundo Cuicui (2012), os materiais didáticos podem adotar diferentes formas, desde livros e CD's até televisões e projetores, as possibilidades são muitas, estes oferecem um grande leque de possibilidades ao professor e ajudam os alunos a tornar conceitos complexos e abstratos em algo visível ou mesmo palpável. No entanto é essencial ter em atenção que estes não têm a capacidade de ensinar por si só e devem ser utilizados de forma a alcançar objetivos específicos.

No ensino especializado da música a utilização de materiais pedagógicos é constante, começando com os mais comuns, as partituras são essenciais para o estudo de um instrumento. Mesmo os métodos cuja filosofia assenta numa aprendizagem inicial do instrumento, independente da leitura de partitura, como é o exemplo da Filosofia Suzuki, existem livros publicados que servem como materiais orientadores para o professor, apresentando as peças por nível de dificuldade, assim como diferentes exercícios ou mesmo descrições de qual a posição correta do violinista (Trindade, 2010). As partituras permitem não só ao professor mas também ao aluno ter uma melhor ideia do que o compositor escreveu, assim como são um material muito importante para o estudo de uma obra, estando quase sempre presentes nas aulas de instrumento.

Em segundo lugar, um material pedagógico muito comum e que é frequentemente utilizado por mim é o metrónomo, esta é uma ferramenta digital indispensável para o desenvolvimento de um instrumentista, permitindo-nos estudar com mais rigor e ajudando-nos a resolver possíveis problemas técnicos e musicais. Desta forma, este é um material indispensável que recomendo sempre aos meus alunos.

Para além de todos os materiais que já existem e que são extremamente úteis para o ensino e a aprendizagem do violino, como exercícios rítmicos, exercícios de cordas dobradas, exercícios de independência de dedos, materiais de ajuda à aprendizagem e correção técnica, entre outros. Por vezes, o professor tem de ser criativo de forma a ajudar o aluno a ultrapassar algum tipo de dificuldade técnica, por exemplo, por vezes utilizo moedas como material didático nas minhas aulas, como forma de o aluno manter uma correta posição da mão direita.

Pedindo-lhe que coloque a moeda nas costas da sua mão e que toque sem a deixar cair, isto faz com que o aluno não levante demasiado o pulso quando se aproxima do talão, se o fizer a moeda cai ao chão. Outro exemplo é a colocação de um livro em cima da cabeça do aluno, de forma que este mantenha uma postura correta e não se incline para a frente enquanto toca.

Em suma, o professor deve ser capaz de utilizar todos os materiais pedagógicos e didáticos que existem ao seu redor, desde que estes possam trazer algum tipo de benefício para o aluno e o ajudem a alcançar os seus objetivos.

2.8. Relacionamento com os encarregados de educação

Segundo Szymanski (1997) a escola e a família partilham a responsabilidade de preparar as crianças e jovens para a sua inserção na sociedade. Carvalho (2000) refere que as famílias estão em constante mutação e que, por esta razão, a escola deve ser capaz de acompanhar a evolução das mesmas, tendo em consideração que cada aluno tem o seu contexto familiar específico. Escola e família devem trabalhar cooperativamente para que o desenvolvimento do aluno possa progredir independentemente dos desafios que a família enfrenta (Chechia & Andrade, 2004).

Por estas razões é essencial que o professor e os encarregados de educação estejam em contacto permanente de forma a poderem definir as melhores estratégias para cada aluno, dependendo do seu contexto específico. No caso do ensino especializado de música, o professor tem um contacto muito pessoal com o aluno, visto que as aulas são dadas de um para um, desta forma é importante que o professor esteja informado das possíveis dificuldades que o aluno possa estar a enfrentar de forma a planificar as suas aulas de forma a beneficiá-lo. O mesmo acontece quando o professor sente algum tipo de fragilidade no aluno, este deve ser responsável por comunicar com o encarregado de educação de forma a poderem encontrar uma solução para o possível problema.

Em suma, a família e a escola devem ser capazes de trabalhar em equipa para que o aluno possa atingir os seus objetivos da melhor forma possível.

2.9. Integração no grupo profissional

No decorrer de toda a minha prática profissional tive a oportunidade de ser integrada num grupo profissional muito competente e muito exigente no que diz respeito à formação dos alunos. O grupo disciplinar de cordas acolheu-me de forma muito amigável, ajudando-me sempre que necessário de forma muito prestável. Além disto, foi possível ver que todos os colegas têm uma grande vontade de melhorar, de continuar a formar alunos cada vez melhores e que mantêm um nível de exigência muito alto, no entanto sempre amigável e com um ambiente favorável aos alunos.

No que diz respeito ao grupo de estágio, constituído pelo meu Orientador Científico Professor Doutor Eliseu Silva e pelo meu Orientador Pedagógico Cooperante Professor Nuno Meira a prontidão em ajudar sempre que necessário e o contacto constante foram pilares essenciais no decorrer na minha prática profissional, assim como na escrita deste documento. O Professor Doutor Eliseu Silva sempre se mostrou disponível para ajudar, trazendo ideias novas para o meu projeto desde a apresentação da ideia inicial. Mostrou-se sempre muito interessado na melhoria das minhas competências e contribuiu com um *feedback* constante e imediato que foi muito importante durante esta jornada. O Professor Nuno Meira foi um grande pilar durante toda a minha prática profissional, munindo-me de uma imensidão de ferramentas que certamente me fizeram crescer muito enquanto pessoa, violinista e futura docente. Sempre se mostrou disponível para ajudar, explicando-me o porquê da utilização de cada estratégia ao longo do estágio, esclarecendo dúvidas e propondo desafios constantes.

Em jeito de conclusão, posso referir que todos os profissionais envolvidos na minha prática profissional me enriqueceram enquanto futura profissional do ensino.

2.10. Reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos

Durante a minha prática profissional, no ano letivo 2021/2022 foi notória uma evolução por parte de todos os alunos.

A aluna 1, que era pouco comunicativa no início do ano letivo, começou a comunicar de forma mais recorrente e a participar na aula de forma mais ativa. Paralelamente a isto também desenvolveu bastante a sua técnica violinística e conseguiu atingir os objetivos propostos para o ano letivo.

A aluna 2 revelou uma grande responsabilidade e seriedade para com o trabalho desde o início do ano letivo e manteve-as até ao final. Inicialmente revelava alguns problemas em conseguir estruturar uma frase musical, aspeto que melhorou bastante ao longo do período, assim como a sua qualidade de som.

A aluna 3 teve um percurso um pouco inconstante no que diz respeito à qualidade do estudo individual. No entanto, no final do ano letivo voltou a concentrar-se e a desenvolver um estudo mais regrado e produtivo, fazendo com que esta refletisse mais à cerca das obras que estava a estudar. Devido a esta alteração, a qualidade sonora e a riqueza musical do repertório da aluna melhoraram consideravelmente.

A aluna 4 manteve um estudo regular ao longo de todo o ano letivo, levando a que esta conseguisse superar as suas dificuldades e conseguisse atingir os seus objetivos, que eram ser admitida no ensino superior.

O aluno 5 é um aluno com um nível violinístico bastante alto. Este manteve a qualidade da preparação das suas obras ao longo de todo o ano. O aluno é bastante autónomo e ambicioso o que fez com que este procurasse sempre superar-se e fazer cada vez melhor, refletindo-se numa grande evolução ao longo deste ano.

Em suma, posso concluir que todos os alunos desenvolveram um excelente trabalho durante este ano e que a adoção de uma estratégia de ensino que tem como preocupação a reflexão por parte dos alunos, de forma a construir a sua autonomia, teve um impacto positivo nos resultados dos mesmos.

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

A minha prática profissional foi preenchida com diversos desafios que, no momento se tornaram um pouco assustadores mas que hoje agradeço por terem acontecido pois me fizeram desenvolver algumas competências muito importantes para a prática pedagógica.

Em primeiro lugar, a primeira dificuldade com que me deparei foi o facto de eu e o meu orientador cooperante termos ideias diferentes em relação a aspetos técnicos e/ou musicais. Desta forma, quando era eu a dar as aulas, sentia-me um pouco desconfortável e receosa de poder estar a confundir o aluno ou mesmo desrespeitar o professor sem intenção. De forma a resolver esta problemática, foi feita uma reflexão com o meu orientador cooperante onde discutimos quais os aspetos em que era essencial que os alunos seguissem exatamente a

ideologia do professor e porquê e quais aqueles em que eu teria mais liberdade para partilhar as minhas ideias e discuti-las com os alunos. Considero que este compromisso foi muito benéfico tanto para mim como para os alunos.

Em segundo lugar, a logística inerente ao meu PIP também se revelou um verdadeiro desafio. A ARTAVE é uma escola que tem atividades recorrentes e que, muitas vezes são marcadas com pouca antecedência. Desta forma, o meu PIP teve de ser reduzido a uma semana intensiva e esteve muitas vezes ameaçado pela disponibilidade de horário. Mesmo no próprio dia de início os horários e as salas tiveram de ser alterados devido a uma *Masterclass* que estava a decorrer na escola em simultâneo. No entanto, mesmo com algumas alterações de última hora tudo fluiu com naturalidade e trouxe resultados muito positivos.

2.12. Breve descrição do projeto de Intervenção Pedagógica

O projeto de intervenção pedagógica que desenvolvi, intitulado “O impacto das aulas de instrumento em grupos cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico” foi desenvolvido na ARTAVE e teve como principal objetivo perceber se o trabalho cooperativo entre pares pode ou não ser um fator positivo no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. O projeto foi implementado durante uma semana intensiva e as aulas foram lecionadas entre 4 de abril de 2022 e 8 de abril de 2022.

Este foi um projeto de caráter qualitativo, inserido numa metodologia de investigação-ação. Contou com a participação de seis alunos, que foram divididos em dois grupos de três alunos cada. Cada grupo teve três sessões de quarenta e cinco minutos onde foram trabalhadas dificuldades trazidas para a aluna pelos próprios alunos. Estes, cooperativamente, tiveram de perceber qual o problema, o que o estava a causar e qual a melhor forma de o solucionar.

Antes e após as sessões os alunos tiveram de responder a um teste de avaliação do pensamento crítico, de forma a perceber qual a sua evolução. Durante as sessões foram recolhidos registos audiovisuais assim como notas de campo e após a intervenção foram recolhidos os testemunhos dos alunos através de entrevistas semiestruturadas.

O projeto teve resultados muito positivos no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

3. Auto e coavaliação da prática docente

3.1. Autoavaliação

Considero que o meu aproveitamento foi bastante positivo no decorrer na minha prática profissional no ano letivo 2021/2022. Fui assídua e pontual, assisti a mais horas letivas do que o necessário e aceitei com motivação todos os desafios que me foram propostos.

Preparei as aulas dadas com empenho, preocupando-me com as especificidades de cada aluno e procurei as melhores estratégias para os levar a cumprir os seus objetivos. Procurei sempre melhorar a minha prática pedagógica através de uma pesquisa constante e da análise das estratégias utilizadas pelo meu orientador cooperante, que sempre se demonstrou disponível para esclarecer qualquer dúvida.

Tive a constante preocupação em planear as minhas estratégias para que o aluno desenvolva competências essenciais e para que se possa tornar cada vez mais autónomo. Para além disto, tive sempre a preocupação de manter um ambiente saudável entre professor e aluno para que este se sentisse à vontade para partilhar as suas ideias e para juntos definirmos as melhores estratégias. O *feedback* foi constante e imediato o que permitiu uma evolução rápida do aluno, assim como a uma melhor perceção das suas dificuldades e facilidades e de como as abordar no seu estudo individual.

Finalmente, optei por utilizar um reforço positivo dos alunos, sem descurar a exigência de forma a contribuir para a motivação dos mesmos, assim como para a sua autoestima e valorização pessoal.

3.2. Coavaliação da prática docente

Após o término da minha prática profissional solicitei ao meu orientador científico, Professor Doutor Eliseu Silva, ao meu orientador cooperante, Professor Nuno Meira, a duas alunas e a um colega de estágio um parecer relativo ao meu desempenho. Estes pareceres podem ser encontrados no Anexo VIII.

4. Reflexão sobre a aprendizagem

4.1. Síntese das principais aprendizagens efetuadas

Maria do Céu Roldão (2009) refere que ensinar é fazer aprender, é levar o aluno a pensar por si próprio, a refletir. O professor é responsável por adaptar as suas estratégias de ensino à individualidade de cada aluno. O professor não é o único detentor do saber dentro de uma sala de aula, desta forma este não pode ser apenas alguém que deposita a informação e expõe conhecimentos. O professor deve ser responsável por garantir que o aluno se apropriou dos mesmos.

Durante a minha prática profissional, este paradigma esteve sempre presente, questionando o aluno permanentemente, levando-o a refletir sobre as suas práticas e a encontrar soluções para ultrapassar os seus obstáculos, de forma a desenvolver a sua autonomia e espírito crítico.

Em segundo lugar, uma aprendizagem que certamente irei levar para o futuro foi a consciencialização de que um professor não está a formar apenas um profissional mas também uma pessoa, um cidadão. Por esta razão, é essencial a constante preocupação com a importância de transmitir valores humanos aos nossos alunos. Segundo Zander (2016), a arte tem a capacidade de nos ligar, de criar aberturas emocionais e de reavivar relações interpessoais.

Finalmente, o último ponto que gostava de salientar e que foi uma grande aprendizagem desta viagem é a necessidade de trazer as individualidades de cada aluno para a sua música, muitos alunos focam-se demasiado no que lhes diz a partitura e inibem-se de fazer parte da sua própria música. “Colocamos de novo a questão: “Onde está a tomada elétrica das possibilidades, o acesso à energia da transformação?” Está mesmo ali, a seguir à linha de compasso, onde as aves se elevam. Podemos juntar-nos a ela ao encontrarmos o ritmo e encostarmos os nossos corpos à música; ousem libertar-se das vossas próprias margens... Participem!! (Zander, 2016, p. 139)”.

4.2. Perspetiva acerca do desempenho

Após o término da minha prática pedagógica posso fazer um balanço positivo à cerca do meu desempenho, ainda que exista sempre espaço para evoluir, assim como o ensino a minha formação enquanto docente nunca poderá ser estática.

Em primeiro lugar, como pontos fortes posso salientar a facilidade que tive em criar uma relação saudável com todos os alunos, que muitas vezes me procuravam até fora das aulas a pedir conselhos tanto violinísticos como pessoais. Considero que as aulas que lecionei tiveram uma avaliação bastante positiva pois consegui comunicar bem com os alunos e alcançar todos os objetivos a que me propus. Procurei sempre utilizar estratégias diferenciadas adaptadas a cada contexto e a cada aluno de forma a desenvolver a autonomia e o pensamento crítico de cada um.

Em segundo lugar, posso referir que o principal aspeto que tenho para melhorar é a quantidade de objetivos que normalmente proponho para as aulas. Foi mencionado por ambos os meus orientadores que seria mais útil focar-me em menos informação por aula, de forma que o aluno possa ter mais tempo para refletir e realmente se apropriar da informação.

4.3. O que gostaria de ter aprendido e não aprendi

Considero que todo o meu percurso durante este ano letivo foi muito rico pois tive a oportunidade de assistir a aulas de diferentes níveis de ensino, desde o 7º ao 12º ano de escolaridade, contactando com alunos de diversificadas faixas etárias e com personalidades e competências muito distintas. Isto permitiu-me ter uma perspetiva mais completa à cerca da diferenciação pedagógicas e da relação das estratégias mais indicadas para cada aluno.

No entanto, devido ao meu estágio profissional ter decorrido na ARTAVE, que é uma escola profissional, não tive contacto com crianças mais jovens e com o primeiro contacto destas com o instrumento, o que considero que teria sido muito útil para a minha formação. O ensino do violino numa primeira fase tende a ter grandes diferenças do tipo de ensino que experienciei, sendo necessário uma maior atenção em relação à motivação do aluno, às questões emocionais, à necessidade de criar uma rotina de estudo e de seriedade para com o instrumento, assim como a necessidade de criar uma relação com os encarregados de educação, visto que os alunos são mais dependentes destes.

4.4. Proposta para o desenvolvimento das práticas formativas/ educativas da escola

Depois da minha prática profissional, do contacto direto com as práticas educativas da ARTAVE e da implementação do meu PIP, considero que seria muito interessante e do interesse dos alunos a implementação das aulas de instrumento em grupos cooperativos.

O projeto revelou resultados muito positivos e a grande maioria dos alunos revelou interesse em manter este tipo de trabalho cooperativo durante todo o ano letivo. Isto iria de encontro ao projeto educativo da escola, que assenta em grande parte na formação em grupo e além disto poderia ter grande importância quer no desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos alunos, como na sua evolução ao nível do instrumento.

**PARTE II - RELATÓRIO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO
PEDAGÓGICA: O IMPACTO DAS AULAS DE INSTRUMENTO EM
GRUPOS COOPERATIVOS NO DESENVOLVIMENTO DO
PENSAMENTO CRÍTICO**

O impacto das aulas de instrumento em grupos cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico

Diana Esteves

Escola Profissional Artística do Vale do Ave

Resumo

Este projeto de intervenção pedagógica (PIP), que tem como tema “O impacto das aulas de instrumento em grupos cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico”, foi implementado na Escola Profissional de Música do Vale do Ave (ARTAVE), durante o segundo semestre, do ano letivo 2021/2022. A investigação tem caráter qualitativo e segue uma metodologia de investigação-ação, utilizando como técnicas de recolha de dados testes de diagnóstico e testes de avaliação finais, notas de campo em diário de bordo, gravações em vídeo e entrevistas semiestruturadas. A análise e interpretação foram feitas através da análise de conteúdo e da análise comparativa entre os testes de diagnóstico e finais.

Esta investigação teve como objetivo perceber se as aulas de instrumento em grupos cooperativos podem ou não desenvolver o pensamento crítico dos alunos, contribuir com uma metodologia ativa que possa desenvolver esta competência, promover uma interdependência positiva entre pares.

Palavras-chave: Pensamento crítico; Aprendizagem cooperativa; Ensino especializado da música.

Abstract

This Pedagogical Intervention project, whose theme is “The impact of cooperative instrumental lessons in the development of critical thinking”, was implemented at Escola Profissional Artística do Vale do Ave (ARTAVE), during the second semester of the academic year 2021/2022.

This investigation has a qualitative character and follows a research-action methodology, as data collection methods I will use diagnostic tests and final assessment tests, field notes in a logbook, video recordings and semi-structured interviews. Analysis and interpretation will be performed through content analysis and comparative analysis between diagnostic and final tests.

The purpose of this investigation is to understand if instrumental cooperative lessons can develop student’s critical thinking. As well as to contribute with an active methodology that can develop this competence and promote positive interdependence between peers.

Key-words: Critical thinking; Cooperative work; Specialized music education.

1. Introdução

Este projeto de intervenção pedagógica que tem como tema “ O impacto das aulas de instrumentos cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico”, foi desenvolvido na ARTAVE - Escola Profissional e Artística do Vale do Ave, com três alunas de violino do Curso Básico de Instrumentista de Cordas e três alunos de violino do Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas. Esta intervenção teve como objetivo perceber se as aulas de instrumento em grupos cooperativos podem ou não desenvolver o pensamento crítico dos alunos.

A primeira vez que tive contacto com as aulas de instrumento em grupo foi durante o meu Mestrado em Música, na Universidade de Aveiro, quando integrei a classe do Professor Doutor André Fonseca. Após me aperceber que este tipo de aulas me influenciou muito positivamente pensei que seria um tema muito interessante e relevante a abordar.

O mundo encontra-se em constante mudança e é essencial que as escolas trabalhem as competências essenciais para que os alunos se possam diferenciar e possam ir de encontro aos seus objetivos. É muito importante formar jovens independentes que se saibam adaptar às mudanças cada vez mais frequentes, trazidas pelo desenvolvimento constante do conhecimento e da tecnologia.

É urgente que as escolas se desapeguem de um tipo de ensino extremamente expositivo que coloca o professor como o único detentor de saber dentro de uma sala de aula e que privilegia a memória ao invés do raciocínio.

Este contexto de mudança e esta urgência na mudança do paradigma da escola constituem a minha motivação para o desenvolvimento deste tema. Considero de extrema importância munir os jovens de competências tanto de pensamento crítico como emancipatórias. Cada vez mais, é uma realidade que o professor já não é o único detentor do saber e que os próprios alunos têm muito para ensinar aos seus pares e muito a aprender com os mesmos.

Por esta razão, optei por colocar os próprios alunos no centro da sua aprendizagem, de forma a que estes trabalhem cooperativamente e desenvolvam o máximo de competências possíveis através de uma interdependência positiva entre pares. Através da priorização do raciocínio constante, da resolução de problemas, da criatividade, da comunicação, da responsabilidade das suas próprias decisões, da autogestão e autoconsciência e, acima de tudo, de forma autónoma.

Por esta razão o meu estudo baseia-se na seguinte questão, “Qual o impacto das aulas de instrumento em grupos cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico?”

Este artigo encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, revisão do estado da arte, é apresentada a literatura mais relevante à cerca do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o pensamento crítico e a aprendizagem cooperativa. O segundo capítulo, metodologia, reporta-se à metodologia utilizada, a caracterização dos participantes envolvidos no projeto, os objetivos específicos da investigação, a calendarização dos procedimentos e as técnicas de recolha e produção de dados utilizadas. O terceiro capítulo, apresentação e discussão dos resultados, encontra-se dividido em duas partes, em primeiro lugar a análise das entrevistas estruturadas feitas aos participantes e em segundo lugar a análise dos testes feitos pré e pós intervenção. Por fim, no quarto capítulo, conclusão, é possível encontrar uma avaliação do contributo deste projeto para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos do ensino especializado de música.

2. Revisão do estado da arte

2.1. O perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória

O conhecimento científico e tecnológico está a desenvolver-se a um ritmo exponencial e a informação disponível cresce diariamente (DGE, 2017). O mercado de trabalho tem-se tornado cada vez mais um campo competitivo e instável. No terceiro trimestre de 2021, Portugal contava com 22,6 % dos jovens, até aos vinte e quatro anos, desempregados (Banco de Portugal, 2021). Prevê-se a substituição de pessoas pela inteligência artificial, a robótica e outras tecnologias tornando muitos trabalhos obsoletos. Por outro lado, muitos outros postos de trabalho deverão surgir ligados à computação, à engenharia e à matemática (WEF, 2016 cit. In Figueiredo 2017).

É essencial que as escolas tenham este panorama em mente e trabalhem em competências essenciais para que os seus alunos se possam diferenciar e ir de encontro aos seus objetivos. É importante refletir acerca das competências que serão úteis para que os jovens possam lidar com a incerteza trazida pelo constante crescimento do conhecimento e da tecnologia (Figueiredo, 2017; DGE, 2017). A Direção-geral de Educação (2017) refere que a escola deve orientar os seus alunos para que estes sejam capazes de tomar decisões próprias e fundamentadas sobre diversos tipos de questões, e serem cidadãos ativos e conscientes. Por esta razão, é de extrema relevância desenvolver competências de pensamento crítico.

Existem vários referenciais que sintetizam de variadas formas as competências essenciais que um jovem deve possuir à saída da escolaridade obrigatória, entre eles a *Partnership for 21st Century* (2006), o *Key Competences for Lifelong Learning* (2006), da União Europeia, entre outros. No entanto Figueiredo (2017), opta por se basear no referencial proposto pela União Europeia e apresenta o seu próprio referencial.

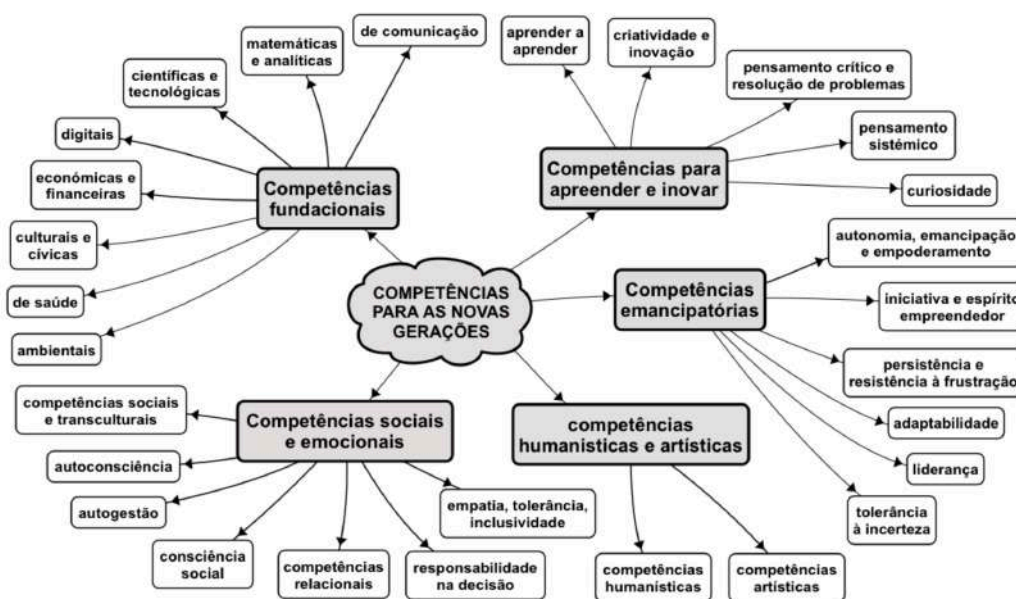


Figura 1 - Competências para as novas gerações: referencial de síntese construído a partir dos diversos referenciais internacionais (Figueiredo, 2017).

Como mostra a Figura 1 - Competências para as novas gerações: referencial de síntese construído a partir dos diversos referenciais internacionais, o autor divide as competências em cinco grandes categorias que depois se subdividem em:

- Competências fundacionais ou competências básicas, incluem a matemática, as competências digitais, científicas, entre outras.
- Competências para aprender a inovar que incluem o pensamento crítico, a resolução de problemas, a criatividade, etc.
- Competências emancipatórias, a autonomia, o espírito de liderança, a persistência e o empoderamento são algumas das competências que se enquadram nesta categoria.
- Competências humanísticas e artísticas, são a base da humanização do processamento de dados, assim como da sua ligação à cultura.
- Competências sociais e emocionais, este tipo de competências encontra-se relacionadas com as relações interpessoais e individuais, assim como na capacidade de resolução de conflitos.

Por outro lado, a Direção-geral de Educação (2017) propõe outro referencial, que se divide em três campos, como é possível observar na Figura 2 - Esquema conceptual do Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

- Princípios: aprendizagem, inclusão, estabilidade, adaptabilidade e ousadia, coerência e flexibilidade, sustentabilidade, base humanista e saber.
- Áreas de competências: consciência e domínio do corpo, linguagens e textos, informação e comunicação, pensamento crítico e pensamento criativo, raciocínio e resolução de problemas, saber científico, técnico e tecnológico, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente e sensibilidade estética e artística.
- Valores: liberdade, responsabilidade e integridade, cidadania e participação, excelência e exigência e curiosidade, reflexão e inovação.

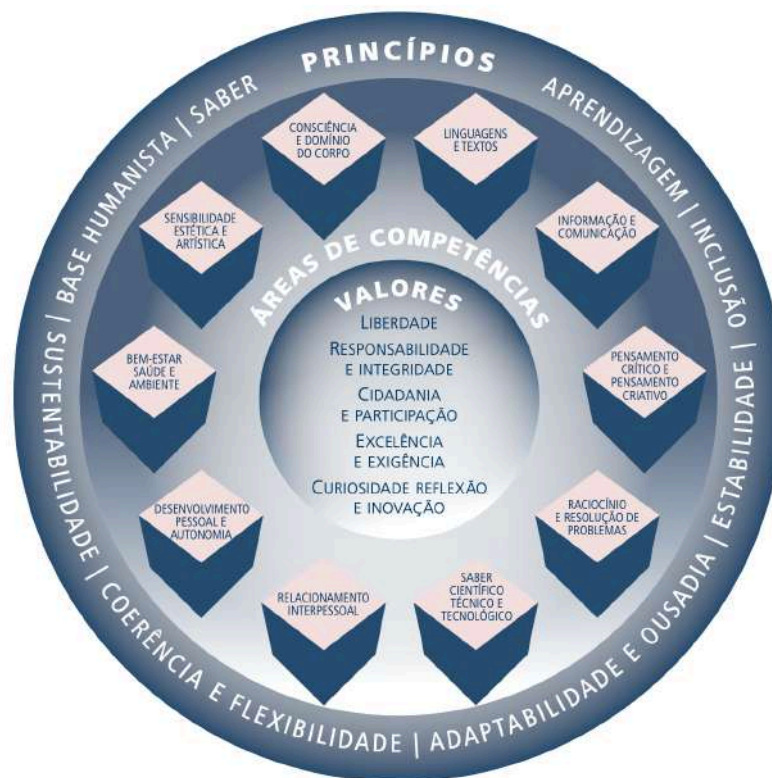


Figura 2 - Esquema conceitual do Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (DGE, 2017).

Pretende-se que a escola prepare os seus alunos para que estes assumam os seus papéis como cidadãos assim que terminam a escolaridade obrigatória. Esta deve ser capaz de oferecer aos seus alunos a oportunidade de desenvolver competências de pensamento crítico para que estes novos cidadãos sejam capazes de pensar de forma crítica, analisando e questionando a realidade de forma a tomar decisões devidamente fundamentadas, ser autónomos e capazes de

lidar com a constante mudança e incerteza, mantendo-se numa constante aprendizagem ao longo da vida (DGE, 2017).

2.2. O pensamento crítico

Segundo Levitin (2014), é urgente a formação de cidadãos críticos, capazes de filtrar a sobrecarga de informação com que lidamos diariamente de forma a poderem tomar decisões conscientes. Segundo Ennis (1987), “O pensamento crítico é um pensamento racional e reflexivo e que visa decidir em que acreditar ou que fazer”. Como referido, pensar de forma crítica é decidir no que acreditar conscientemente, tomar decisões sobre o que fazer ou mesmo ponderar sobre o melhor caminho para chegar a um objetivo (Lopes & Silva, 2019; Sousa, 2016).

“Quem não consegue pensar de forma crítica e criativa dificilmente conseguirá dar resposta aos múltiplos problemas do mundo atual: sociais, económicos, políticos, religiosos, étnicos, educacionais, científicos e tecnológicos, entre outros. Pode até tornar-se muito difícil conseguir resolver um simples problema do dia a dia. Para resolver problemas, é preciso ser-se capaz de se envolver numa análise profunda dos mesmos para encontrar as suas causas e gerar possíveis soluções, com vista à tomada de decisões mais eficazes. Isto é, é preciso ter uma mente imbuída de pensamento crítico” (Saiz, 2018 cit. in Silva et al., 2018).

A terminologia “pensamento crítico” é utilizada para se diferenciar do termo “pensamento acrítico”, um tipo de pensamento que aceita conclusões sem uma prévia avaliação da sua veracidade (Lopes & Silva, 2019). Pensar de forma crítica é um ato lento, deliberado e controlado, implica uma reflexão e uma autocorreção e aplica-se a problemas e decisões reais. A reflexão crítica pressupõe a capacidade de fazer julgamentos exatos, claros e relevantes (Franco & Almeida, 2017).

O pensamento crítico envolve três etapas que se repetem de forma cíclica: fazer perguntas, responder às perguntas através de um raciocínio, e acreditar nos resultados desse raciocínio. A primeira fase consiste essencialmente em fazer boas perguntas acerca do tema em questão com o objetivo de chegar a uma solução ou tomar uma decisão, a segunda fase centra-se na resposta às perguntas através de um raciocínio estruturado, analisando diferentes informações e argumentos até chegar a uma resposta que nos permita encontrar a solução ou tomar uma

decisão com que nos sentimos confiantes, no entanto, este processo não termina por aqui. Como referido, o pensamento crítico desenvolve-se de forma cíclica e, caso não nos sintamos confiantes com resultado obtido faz sentido voltar à primeira fase (Cruz et al., 2019, Lopes & Silva, 2019).

Segundo Ruggiero (2014), pensar de forma não crítica é acreditar na veracidade da informação sem ter qualquer evidência da mesma, é abdicar do nosso próprio pensamento e acreditar nas conclusões de outros, é assumir que os nossos pontos de vista estão livres de erros e influências, é preferir permanecer numa incerteza constante do que procurar entender e é seguir maioritariamente os sentimentos e agir impulsivamente. Por outro lado, pensar de forma crítica é procurar a melhor compreensão de um determinado assunto, basear os julgamentos em evidências, estar disposto a ouvir a opinião de outras pessoas, mesmo que diferente da própria e pensar antes de agir (Cruz et al., 2019).

Em suma, é essencial que as escolas e os professores adaptem as suas metodologias de ensino para que os alunos possam desenvolver competências de pensamento crítico.

2.2.1. Planificar o ensino para promover o pensamento crítico

O pensamento crítico é uma competência que pode ser ensinada e aprendida através de materiais curriculares apropriados, estratégias de aprendizagem ativas e de interações entre aluno-aluno e aluno-professor. Muitos professores reconhecem a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico dos seus alunos, no entanto utilizam métodos expositivos e valorizam atividades que exigem maioritariamente a memorização de conteúdos do que o raciocínio (Lopes & Silva, 2019).

Lopes & Silva (2019) propõem um modelo de planificação de aula que pode ser utilizado em qualquer disciplina de qualquer nível de ensino, com o objetivo de promover o pensamento crítico dos alunos. O modelo proposto nomeado modelo COMA, contém quatro etapas: Conteúdos, Objetivos de aprendizagem, Métodos/estratégias e Avaliação.

1º etapa - Conteúdos: “O que devo ensinar e o que devem aprender os alunos?” (Lopes & Silva, 2019, p.31). Numa primeira fase é relevante ponderar alguns parâmetros como o domínio dos conteúdos a abordar, quais as partes que deverão ter mais importâncias, como será organizada a apresentação dos diferentes conteúdos e se estes implicam o desenvolvimento de competências de pensamento crítico.

2ª etapa - Objetivos de aprendizagem: "Para quê ensinar e aprender?" (Lopes & Silva, 2019, p.32). Esta segunda fase também apresenta alguns pontos a ter em consideração: é importante perceber se os objetivos estão em concordância com os conteúdos, definir o que é que é importante que os alunos aprendam, quais são as exigências, perceber se os alunos têm oportunidade de alcançar os objetivos propostos, de que forma consigo perceber se eles os alcançaram e, finalmente, perceber se objetivos delineados dão a oportunidade aos alunos de desenvolver o seu pensamento crítico.

3ª etapa - Métodos/ estratégias: "Como ensinar e como aprender?" (Lopes & Silva, 2019, p.36). Nesta fase é importante definir quais as estratégias que serão utilizadas, que materiais didáticos estão disponíveis, como é que os alunos podem ser parte ativa, que exemplos do quotidiano podem ajudar a compreender o conteúdo, o que é que os alunos precisam de fazer para compreender o assunto e desenvolverem o seu pensamento crítico.

4ª etapa - Avaliação: "Como, o quê e com que avaliar?" (Lopes & Silva, 2019, p. 25). Por fim, esta etapa prende-se com quatro pontos principais, qual o objetivos de avaliar os alunos, quais as estratégias que podem ser utilizadas de forma a perceber se os alunos estão a aprender ou se é necessário alterar a estratégia de ensino-aprendizagem, como é que posso avaliar de forma a que o aluno autorregule a sua aprendizagem, que questões vão de encontro aos objetivos ou competências a avaliar (Lopes & Silva, 2019). A 4ª etapa prende-se bastante com o *feedback* ativo, quer entre aluno e professor quer este pares. Através desta estratégia o aluno tem a oportunidade de perceber em que nível se encontra, que competências já adquiriu e quais ainda não adquiriu e do que precisa de fazer. Além disto o *feedback* também permite ao professor avaliar as suas próprias metodologias e adaptá-las às necessidades dos alunos.

2.2.2. O *feedback* na promoção do pensamento crítico

O *feedback* consiste numa troca de informações, opiniões e/ou sugestões entre professor e alunos de forma a melhorar quer o ensino, quer a aprendizagem. O *feedback* pode ser de professor para aluno, de aluno para aluno e de aluno para professor. O *feedback* de professor para aluno e entre pares possibilita uma melhor perceção das aprendizagem adquiridas pelo aluno e do que é que este precisa de fazer para alcançar os objetivos definidos para ele. Por outro lado, o *feedback* de aluno para professor permite ao professor melhorar a qualidade do ensino e perceber quais as estratégias que se adaptam melhor a cada aluno e às suas

necessidades de aprendizagem (Lopes et. al., 2019; Mason e Bruning, 2003 cit. in Fluminhan, Arana et al, 2013).

Segundo Brookhart (2017), o *feedback* consiste tanto numa abordagem cognitiva como motivacional. Por um lado, este proporciona as informações necessárias para que o aluno possa perceber em que ponto está e como pode melhorar o seu desempenho, por outro leva a o aluno a sentir um maior controlo sobre a sua aprendizagem visto que sabe o que têm de fazer para a melhorar (Machado, 2014).

“Vários estudos e revisões foram realizados sobre a eficácia do *feedback* dos professores e dos colegas para a melhoria da aprendizagem e das competências de pensamento crítico dos alunos” (Lopes et al., 2019, p.101).

Segundo Lopes & Silva (2019), o *feedback* formativo permite a resposta a três perguntas chave no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem: “Onde estou?/ Onde estão os meus alunos?”, “Até onde preciso de chegar?/ Até onde pretendo que os meus alunos cheguem?”, “Qual o melhor caminho para lá chegar?” (Lopes et. al., 2019).

Para que o *feedback* possa contribuir para o desenvolvimento do aluno é importante que o professor consiga criar um ambiente de sala de aula em que os alunos se sintam seguros. O *feedback* apenas pode levar a uma melhoria da aprendizagem se os alunos tiverem a oportunidade de o utilizar. Uma das melhores formas de o fazer é criar o ambiente correto para que estes possam refletir logo após o terem recebido (Brookhart, 2017). Estes devem sentir-se à vontade para errar e para ver o erro como uma oportunidade para aprender e não como um motivo para ser penalizado. O *feedback* que envolva o professor e os alunos faz com que estes sejam parte ativa da aprendizagem e por sua vez que tenham oportunidade de desenvolver o seu pensamento crítico. Uma forma de levar o aluno a desenvolver esta competência é incitá-lo a analisar o seu raciocínio, levando-os a perceber onde é que errou e qual foi o tipo de pensamento que o conduziu ao erro, possibilitando a melhoria da qualidade do pensamento e, por sua vez, do seu desempenho (Lopes et. al, 2019).

A aprendizagem cooperativa consiste numa excelente oportunidade para os alunos partilharem diferentes *feedbacks*.

2.3. Aprendizagem cooperativa

Como referido no capítulo 2.1., existe um conjunto de competências que se espera que os alunos adquiram até ao final do décimo segundo ano de escolaridade e, durante o desenvolvimento destas competências e mesmo na tentativa de alcançar outros objetivos de aprendizagem é comum que seja criada uma interdependência entre pares. No entanto, esta interdependência pode ser positiva (cooperação), negativa (competição) ou nenhuma (cada um se esforça individualmente para cumprir os seus objetivos).

A aprendizagem cooperativa consiste num método de ensino em que os alunos trabalham em grupo, normalmente com três ou quatro elementos, de forma a atingirem os seus objetivos de aprendizagem (Silva et. al, 2018, Carromeu, 2017).

Segundo a Academia das Ciências de Lisboa (2010), colaborar consiste em “dar o seu contributo ou ajuda para um determinado fim específico” enquanto cooperar pressupõe “trabalhar com uma ou mais pessoas para atingir um objetivo comum”.

Segundo Johnson, Johnson & Smith (1998), existem cinco elementos que devem reger os grupos de trabalho cooperativo; 1) Interdependência positiva: os membros do grupo devem depender uns dos outros para completar as tarefas pretendidas, partilhar resultados e cada membro deve ter uma responsabilidade diferente dentro do grupo, 2) Responsabilidade individual: para além da avaliação de grupo, cada elemento deve ter uma avaliação individual, 3) Interações cara a cara: os elementos de cada grupo devem fomentar a produtividade dos seus colegas, estes devem discutir o que sabem entre eles, 4) Habilidade interpessoais: os grupos cooperativos não podem funcionar se não existirem competências sociais e de comunicação, 5) Autoavaliação do grupo: é necessário um tempo específico para que o grupo se possa autoavaliar, perceber se têm cumprido os objetivos, o que é que correu bem durante o percurso e o que é que pode ser melhorado.

Existem três tipos de grupos de trabalho cooperativo; 1) Grupos de aprendizagem cooperativa informais: são alunos que se juntam temporariamente e que duram pelo menos uma sessão ou um período para alcançar objetivos comuns; 2) Grupos de aprendizagem cooperativa formais: são grupos que trabalham em conjunto durante uma ou várias aulas de forma a concluir alguma tarefa específica; 3) *Cooperative base groups*: são grupos de longa duração, que permanecem juntos durante pelo menos um semestre ou até um ano, com membros estáveis

cujos objetivos principais são a ajuda entre pares, quer acadêmica quer socialmente (Johnson et al., 2016).

A aprendizagem cooperativa surgiu como uma alternativa ao clima competitivo tradicional. Na aprendizagem competitiva existe uma lógica de vencedores e perdedores, é valorizado o aluno que termina primeiro o exercício ou que sabe melhor a matéria e desvalorizado o que termina em último ou que sabe menos bem o que o professor ensina. Neste ambiente os alunos competem uns contra os outros em busca de um objetivo que nem todos podem alcançar. Por outro lado, a aprendizagem cooperativa não pressupõe que o professor é o único detentor do conhecimento mas sim que os alunos, em pequenos grupos, são capazes de ensinar-se uns aos outros, estimulando o sucesso de todos, os alunos não só são responsáveis por aprender como também por ajudar a aprender (Silva et al., 2018).

3. Metodologia

3.1. Descrição do projeto

Este Projeto de Intervenção Pedagógica “O impacto das aulas de instrumento em grupos cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico” foi desenvolvido na ARTAVE e contou com a participação de seis alunos, divididos em dois grupos. O projeto teve como grande objetivo o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos através da aprendizagem cooperativa.

Cada grupo teve três sessões onde cada participante foi responsável por levar uma dificuldade do próprio repertório. Os participantes tiveram de trabalhar de forma cooperativa e identificar o problema e o que é que o estava a causar, dando *feedback*, sugerindo e aplicando diferentes estratégias. Durante todas as sessões o papel da investigadora foi apenas de observação e de registo de notas de campo, não houve qualquer interferência durante as mesmas.

Quer antes, quer após as sessões foram realizados testes de pensamento crítico de forma a poder comparar os resultados, foram registadas gravações em vídeo ao longo das sessões e foram realizadas entrevistas semiestruturadas aos participantes no final da intervenção.

3.2. O tipo de metodologia utilizada

A tipologia de estudo utilizada neste Projeto de Intervenção Pedagógica é de caráter qualitativo, assentando numa metodologia de investigação-ação, visto que tem como objetivo avaliar a realidade existente e interferir na mesma de forma a contribuir para uma melhoria (Lomax, 1990 cit. in Coutinho, 2021). Elliot (1993), define a investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma.

A investigação-ação consiste numa metodologia que inclui tanto a ação ou mudança, como a investigação ou compreensão, alternando ambas ao longo do processo. Para além de uma metodologia de investigação, esta metodologia é também uma forma de ensino que leva o professor a refletir à cerca das suas práticas, contribuindo para uma autoavaliação das metodologias por si utilizadas e para a alteração das suas práticas de forma a melhorar os seus resultados (Coutinho, 2021).

3.3. Objetivos

Este projeto de intervenção teve como objetivo desenvolver competências de pensamento crítico através da aprendizagem em aulas de instrumento em grupos cooperativos.

Para isto, os alunos foram divididos em pequenos grupos de três elementos por ano de escolaridade, que se mantiveram durante três aulas. Em cada aula, um dos elementos foi responsável por levar uma dificuldade do programa da disciplina de instrumento a apresentar durante o semestre em questão. Depois da apresentação do problema, para além do *feedback* entre pares, os alunos trabalharam de forma cooperativa de forma a resolver o problema apresentado, guiando-se por um conjunto de seis questões (Johnson et al., 2016):

1. Qual o problema?
2. Quais as possíveis soluções?
3. Comparem as soluções.
4. Qual a melhor solução?
5. Que pontos fracos tem a solução que escolheram?
6. Que soluções encontram para resolver esses pontos fracos?

Todos os elementos do grupo tiveram de perceber de que forma é que chegaram à solução e ser capazes de explicar o processo. Desta forma foi criada uma interdependência positiva, visto que todos os elementos tiveram de concordar com a solução e ser capazes de realmente perceber o raciocínio até chegar à mesma. Esta interdependência consistiu em atribuir uma tarefa a cada membro do grupo: um deles era responsável por apresentar o problema, outro por se certificar que todos os elementos eram capazes de explicar o processo de resolução e o terceiro por encorajar todos os membros do grupo a participar na discussão, as tarefas foram alternando por todos os membros do grupo de forma rotativa (Johnson & Johnson, 2017).

Através da monitorização e da recolha de dados pretendeu-se:

- Avaliar a evolução dos alunos relativamente ao seu nível de pensamento crítico.
- Perceber se os alunos tinham a oportunidade de trabalhar colaborativamente no seu dia-a-dia na escola.
- Perceber se os alunos consideravam a aprendizagem em grupo benéfica.
- Perceber se o projeto foi útil para os alunos e qual o seu *feedback*.

3.4. Participantes

Neste projeto participaram seis alunos de violino da Escola Profissional e Artística do Vale do Ave (ARTAVE), três alunas do Curso Básico Instrumentista de Cordas, que frequentam o 9º ano de escolaridade e três alunos do Curso de Instrumentista de Cordas e de Teclas, uma aluna que frequenta o 11º primeiro ano de escolaridade e dois alunos que frequentam o 12º ano de escolaridade. Os alunos foram divididos em dois grupos, o Grupo A é composto por três alunas do Curso Básico de Instrumentista de Cordas e o Grupo B é composto pelos três alunos do Curso de Instrumentista de Cordas e Teclas (Tabela 3 - Caracterização da amostra).

Visto que todos os participantes são menores de idade, os respetivos encarregados de educação foram informados da natureza da investigação e foi assinado um consentimento informado pelos mesmos (Anexo IV), assim como um pedido de autorização de recolha de registos audiovisuais (Anexo V).

		Género	Idade	Ano escolaridade
Grupo A	Participante A	Feminino	14	9º
	Participante B	Feminino	14	9º
	Participante C	Feminino	15	9º
Grupo B	Participante D	Feminino	16	11º
	Participante E	Feminino	17	12º
	Participante F	Masculino	17	12º

Tabela 3 - Caraterização da amostra

3.5. Calendarização dos procedimentos

As tabelas 4 e 5 dizem respeito à calendarização das aulas lecionadas na ARTAVE. Foram realizadas 6 sessões, 3 sessões para cada grupo de trabalho, com a duração de 45 minutos, de acordo com o cronograma.

Grupo A

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3
05/04/2022	06/04/2022	07/04/2022
17h45	17h45	17h45

Tabela 4 - Cronograma das sessões do Grupo A

Sessão 1:

Na Sessão 1 a aluna levou para a aula uma passagem em cordas dobradas da obra *Légende* de H. Wieniawski (1859) - Figura 3.

Figura 3 - *Légende*, H. Wieniawski, compassos 69 a 100

Após a *performance* da aluna foram apontados dois problemas principais, por um lado a falta de continuidade do som durante toda a passagem e por outro o excesso de tensão criada na mão esquerda devido à dificuldade técnica.

No que diz respeito à primeira problemática as alunas aperceberam-se se que a executante estava a levantar os dedos do arco durante a *performance*, o que estava a resultar na alteração do som, por esta razão sugeriram que esta mantivesse todos os dedos em contacto com o arco durante toda a passagem de forma a poder ter mais contacto com o arco e por sua vez com a corda o que iria resultar num som mais contínuo e homogéneo. Para além disto, as alunas perceberam que o som estava a ficar mais fraco na ponta do arco devido à falta de paralelismo deste com o cavalete, existindo um ligeiro desvio para a escala, o que levava a uma perda de som. De forma a corrigir este problema as alunas sugeriram que a executante olhasse para o

cavalete enquanto tocava de forma a poder ver se o arco se mantém paralelo ao cavalete durante toda a passagem.

Em segundo lugar, para corrigir o excesso de tensão criada na mão esquerda da executante as alunas propuseram um exercício de harmônicos, em que a executante toca as notas da passagem mas afluando-as, ou seja com o mínimo de pressão possível sobre as cordas. Desta forma, a aluna irá habituar-se a libertar a mão durante uma passagem de elevada exigência técnica.

Sessão 2:

Na Sessão 2 a passagem a trabalhar foi um excerto da *Valsa em Ré M, Op. 54* de A. Dvořák (1890) - Figura 4.



Figura 4 - *Valsa em Ré M, Op. 54* de A. Dvořák, compassos 93 a 99

Após a executante ter tocado o excerto, as restantes alunas referiram que o maior problema eram os ataques dos acordes, que estavam a ser tocados de forma agressiva devido à falta de flexibilidade dos dedos. Para trabalhar este problema as alunas propuseram que a executante fizesse o mesmo movimento que iria fazer nos acordes mas em cordas soltas, de forma a concentrar toda a sua atenção na mão direita, pensando num movimento horizontal e não vertical. Durante este exercício as alunas foram discutido alguns aspetos sobre a forma da mão direita, referindo que estava deve formar um círculo entre o polegar, o dedo médio e o anelar de forma a dar estabilidade ao resto da mão. Após o exercício, a executando voltou a tocar a passagem e desta vez foi-lhe sugerido que preparasse melhor o movimento do pulso antes dos ataques dos acordes o que iria levar a um ataque mais redondo.

Após a qualidade do som ter melhorado significativamente as alunas perceberam que por vezes não se ouvia a corda Ré nos acordes de três notas e, por esta razão, sugeriram que a executante atacasse os acordes mais perto da escala onde as cordas estão mais próximas e se tornaria mais fácil.

Depois do primeiro problema estar resolvido, as alunas perceberam que a sua resolução as levou à criação de um novo problema. A executante passou a aliviar a pressão do arco no final dos acordes de forma a dar liberdade ao som, no entanto as notas que se encontram entre os acordes perderam som devido ao alívio da pressão do arco, desta forma as alunas sugeriram que após o término do acorde a executante voltasse a colocar peso no arco de forma que as outras notas não percam importância e volume.

Sessão 3:

Na Sessão 3 o problema apresentado consistiu numa passagem de oitavas da peça *Désespoir* op. 7 de H. Vieuxtemps (1891) - Figura 5.



Figura 5 - *Désespoir*, op. 7 de H. Vieuxtemps, compassos 61 a 74

Após a audição do excerto as alunas identificaram a afinação das oitavas como maior problema. Para trabalhar esta problemática estas sugeriram trabalhar as vozes separadamente, começando com a voz de baixo pois esta é tocada com o primeiro dedo, existindo mais estabilidade tanto na posição em si como na afinação, visto que corresponde a um registo mais familiar ao ouvido. Em seguida a proposta consistiu em tocar uma voz de cada vez e depois em conjunto, de forma a ouvir, em primeiro lugar, cada nota separadamente e depois em cordas dobradas.

Após os exercícios propostos, a afinação melhorou consideravelmente, no entanto as alunas consideraram que ainda não tinham chegado ao objetivo pretendido e, por esta razão decidiram refletir no porquê de o intervalo de oitava perfeita ser um intervalo difícil de afinar no violino. Depois de alguma discussão chegaram à conclusão de que em primeiro lugar, como as notas tocadas são iguais, mas em oitavas diferentes é muito claro quando o intervalo está ou não afinado, em segundo lugar perceberam que o intervalo é tocado com o primeiro e

o quarto dedos e entre eles existe muita distância, o que leva a que a posição da mão possa sofrer algumas alterações involuntárias. Para resolver esta problemática, as alunas sugeriram manter o terceiro dedo pousado na corda de forma a ser utilizado como uma referência para a colocação do quarto dedo.

Finalmente, após a afinação estar resolvida, as alunas concentraram a sua atenção na qualidade do som. Segundo as participantes, a executante estava a colocar demasiada pressão no arco e a utilizar pouca quantidade de arco, sugerindo-lhe que aliviasse a pressão e libertasse um pouco mais o movimento do braço direito de forma a utilizar mais quantidade de arco, o que levou a uma melhor qualidade sonora.

Grupo B

Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3
05/04/2022	06/04/2022	07/04/2022
18h15	18h15	18h15

Tabela 5 - Cronograma das sessões do Grupo B

Sessão 1:

Na Sessão 1 a aluna levou para a aula um excerto do 1º andamento da *Sinfonia Espanhola Op. 21* de É. Lalo (1872) - Figura 6.

The image displays a musical score for the first movement of the Spanish Symphony, Op. 21, by Édouard Lalo. It consists of six staves of music. The notation includes various musical symbols such as notes, rests, and dynamic markings. Key markings include 'ff' (fortissimo), 'una corda', 'mf ben sostenuto', 'cresc.', and 'f'. There are also performance instructions like 'Au talon' and '4.C.' (fourth finger). The score is written in a key with one flat and a 3/4 time signature.

Figura 6 - *Sinfonia Espanhola Op. 21* de É. Lalo, 1º andamento, compassos 122 a 138

O principal problema que os alunos apresentaram consistiu na falta de clareza e dicção da passagem. Em primeiro lugar, estes repararam que a executante estava a virar demasiado o arco, fazendo com que o som não fosse limpo, visto que se ouvia o ruído da vara. Em adição a isto, foi referido que esta estava a utilizar demasiada pressão no arco, dificultando a vibração da corda.

De forma a trabalhar este aspeto, os alunos seguiram que a executante tocasse a passagem mais lentamente e a olhar para o arco de forma a poder ver se o arco se mantém na posição pretendida. Paralelamente a isto, estes repararam que a aluna estava a levantar demasiado o



Figura 8 - Book1: *Exercises for Promoting Dexterity in the various Positions* - nº1, Schradieck

Sessão 2:

Na Sessão 2, a aluna executou uma passagem da peça *Danse Espagnole from “La Vida Breve”* de M. Falla (1913) - Figura 9.



Figura 9 - *Danse Espagnole from “La Vida Breve”* de M. Falla, compassos 75-97

Após a *performance* da aluna, os seus colegas consideraram que o maior problema consistia na execução do *staccato volante*¹. Os alunos referiram que o problema estava a ser criado

¹ *Staccato volante* - Carl Flesch (1928), refere que o *staccato volante* consiste num golpe de arco em que várias notas são tocadas numa só atacada mas, estas são curtas e o arco liberta a tensão da corda após cada nota (Pinto, 2016).

devido ao excesso de tensão criado no braço direito assim com pelo excessivo levantamento do cotovelo direito.

De forma a corrigir este problema, os alunos sugeriram que a executante começasse por fazer o golpe de arco (*staccato volante*) em cordas solta, começando com semínimas, passando por colcheias e semicolcheias, terminando com o ritmo escrito no excerto da peça. A aluna teve de ter especial atenção em pressionar a corda com o dedo indicador antes de tocar a nota e a libertar a tensão quando fosse emitir som. No decorrer do exercício os alunos aperceberam-se que a executante estava a mudar o ponto de contacto do dedo indicador com o arco, alterando entre a primeira e a segunda falange, e que esta tinha os dedos demasiado afastados, o que estava a levar a uma instabilidade no movimento da mão.

Após o exercício os alunos sugeriram que a executante tocasse as passagens da peça lentamente e fosse aumentando o tempo gradualmente, até chegar à velocidade pretendida.

Por fim, devido à preocupação da aluna em pressionar a corda, esta começou a utilizar demasiada pressão na execução da passagem, levando a que a última fase da resolução do *staccato volante* fosse encontrar a pressão certa a colocar no arco, de forma a não prender o movimento.

Sessão 3:

Na sessão 3, a problemática que o aluno levou para a aula consistiu num excerto do 2º andamento do *Concerto para violino e orquestra em Lá M, op. 82* de Alexander Glasunov (1905) - Figura 10.

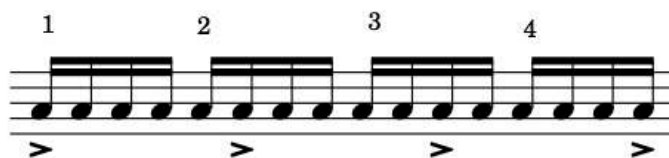
Figura 10 - *Concerto para violino e o orquestra em Lá M, op. 82* de A. Glasunov, número de ensaio 20 a 22

Após a audição do excerto, as alunas consideraram que existiam dois problemas distintos, o primeiro que estava a acontecer entre o número 20 e o 21 e o segundo estava presente a partir do número 21.

No que diz respeito à primeira problemática, as alunas referiram que o executante estava a correr e a tornar a passagem demasiado ansiosa, devido à vontade de criar uma frase musical e ao facto de exercerem muitas vezes duas notas seguidas na mesma direção do arco. Para corrigir esta problemática, as alunas sugeriram que o executante tocasse a passagem com o metrónomo².

Depois de tocar a passagem com o metrónomo, as alunas aperceberam-se que o aluno tinha deixado de fazer a frase que pretendia, por esta razão pediram ao executante que este voltasse a repetir a passagem com o metrónomo, desta vez lentamente, prestando especial atenção a

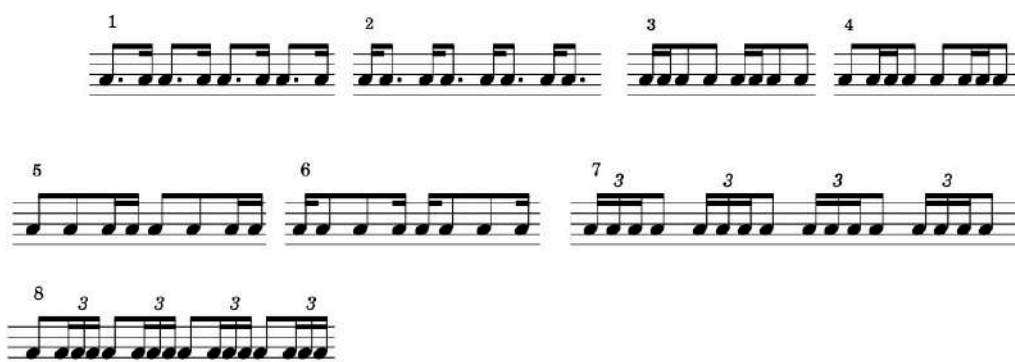
² **Metrónomo** - Instrumento para medir o tempo e marcar o compasso das composições musicais (priberam dicionário, <https://dicionario.priberam.org/metrónomo>).



exagerar a fase pretendida. Em seguida, o executante voltou a tocar a passagem no tempo final mas tendo especial atenção para continuar a exagerar a direção frásica que pretendia.

Durante o decorrer da aula, as alunas foram percebendo que o executante tem o hábito de apoiar o peso do seu corpo na parte da frente dos pés, ao invés de pensar em apoiar o seu peso nos calcanhares, o que lhe daria uma melhor estabilidade física enquanto toca.

No que diz respeito à segunda problemática, as alunas consideraram que a execução do excerto, a partir do número 21, estava a ser suja devido à falta de atenção em mudar o ângulo do braço direito da corda mi, para a corda lá do violino. Para estudar esta passagem e conseguir uma melhor articulação e clareza as alunas sugeriram dois exercícios, em primeiro lugar estudar a passagem com diferentes ritmos (Figura 11 - Exercícios rítmicos), e em seguida tocar a passagem com deslocções, acentuando diferentes notas ao longo da



passagem, primeiro acentua-se a primeira de cada quatro semicolcheia, em seguida a segunda, em terceiro lugar a terceira e por fim a última (Figura 12- Exercícios de deslocções).

Figura 11 - Exercícios rítmicos

Figura 12 - Exercícios de deslocações rítmicas

3.6. Métodos de recolha de dados

Como técnicas de recolha de dados utilizei testes de diagnóstico antes da intervenção e testes de avaliação no final da intervenção, baseados na grelha de avaliação do Pensamento Crítico apresentada por Lopes, J., et. al. (2018), (Anexo VI).

Optei por utilizar os testes pois antes da realização deste projeto tinha pouca experiência na área do pensamento crítico e por esta razão tive de utilizar uma técnica de recolha de dados facilmente adaptável para a música. Por esta razão, utilizei o modelo de teste apresentado por Lopes, J., et. Al. (2018). Além disto, esta técnica permitiu-me comparar facilmente os resultados dos alunos antes e após a intervenção.

Durante a intervenção foram recolhidas notas de campo registadas em diário de bordo e gravações em vídeo das sessões, devidamente autorizadas pelos encarregados de educação, como forma de registo da observação feita ao longo do processo.

No final da intervenção foram realizadas entrevistas sim-estruturadas (Anexo VII) com o objetivo de perceber se o trabalho cooperativo faz parte do seu dia-a-dia na escola, se os alunos consideram a aprendizagem em grupo benéfica e se o projeto foi útil para eles e qual o seu *feedback* pessoal.

3.7. Técnicas de análise e interpretação de dados

A análise e interpretação dos dados recolhidos foram realizadas de duas formas, por um lado foi feita uma análise comparativas entre os testes de diagnóstico e os testes de avaliação finais, por outro, foi realizada uma análise de conteúdo dos restantes registos (notas de campo, gravações em vídeo, entrevistas semiestruturadas). No que diz respeito às entrevistas semiestruturadas foram analisadas as respostas dos participantes de forma a perceber qual o tipo de respostas mais comum em cada pergunta.

As notas de campo foram registadas no diário de bordo da investigadora, durante todas as sessões, assim como os registos áudio-visuais. As entrevistas semiestruturadas foram

“Os professores utilizam o quadro interativo, a sebenta ou outros materiais e explicam a matéria, lendo a sebenta e dizem-nos para apontar os aspetos mais importantes, as coisas que vão sair no teste.” (Participante D)

realizadas através da plataforma Zoom, pois sucederam durante a interrupção letiva da Páscoa.

Na análise de conteúdos os participantes foram referidos como Participante (A-F) de forma a manter o anonimato dos mesmos.

4. Apresentação e discussão dos resultados

Esta secção encontra-se dividida em duas partes, a primeira diz respeito à análise das entrevistas semiestruturadas feitas aos alunos no final no projeto. Estas entrevistas tiveram como objetivo perceber se o trabalho cooperativo faz parte da aprendizagem dos alunos, qual a sua perspetiva em relação à utilidade desta estratégia de ensino e qual o seu *feedback* em relação ao projeto implementado. A segunda parte consiste numa análise comparativa dos resultados dos testes de diagnóstico e dos testes finais, de forma a perceber se as aulas de instrumento em grupos cooperativos levaram ao desenvolvimento do pensamento crítico dos participantes.

Feedback dos participantes

A entrevista foi dividida em três pontos chave, o primeiro dizia respeito à área sócio-cultural, o segundo centra-se nas disciplinas práticas (instrumento, música de câmara, orquestra, etc.) e a última secção consiste na avaliação do projeto por parte dos participantes.

A parte inicial da entrevista teve como objetivo perceber que tipo de metodologias são utilizadas pelos professores das disciplinas da área sociocultural. Todos os participantes descreveram um tipo de ensino de carácter expositivo, e que não tem como preocupação o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. O professor é o detentor do saber e os alunos apenas ouvem o que este tem para ensinar, sendo que o instrumento de avaliação que predomina são os testes, seguidos pelos trabalhos escritos individuais. Dois participantes

referiram que durante as aulas não existe um espaço de discussão de ideias entre pares e quatro participantes referiram que essa interação é limitada a uma ou duas disciplinas.

Em segundo lugar, no que concerne às disciplinas práticas, as perguntas feitas tiveram como objetivo perceber se os alunos têm a oportunidade de desenvolver o seu pensamento crítico e de trabalhar cooperativamente. Quando questionados se a identificação dos seus erros era feita por si ou pelos professores, dois participante referiram que a identificação dos erros era sempre feita pelo professor e três mencionaram que por vezes o professor os levava pensar em qual seria o erro. No que diz respeito à resolução do problema/erro, cinco participantes referiram que normalmente existe o auxílio do professor e que às vezes este os leva a pensar no assunto. O Participante F referiu que, no início da aprendizagem, quer a identificação do problema quer a sua resolução partem sempre do professor e conforme o aluno vai evoluindo no seu percurso, o professor leva-o a ficar mais autónomo.

“Eu acho que, principalmente no início, nas aulas de instrumento, ainda por cima na ARTAVE, nós não temos tempo para pensar nos problemas e depois resolver, a maior partes das vezes temos de resolver tudo logo e, muitas vezes, o professor dá-nos a “papinha toda feita” mas, conforme vamos progredido nos anos ele começa a levar-nos a pensar mais por nós próprios.” (Participante F)

Três dos participantes nunca tinham tido uma aula de instrumento em grupo, uma das participantes teve a oportunidade de ter aulas de instrumento em grupo, nas quais era promovido o *feedback* entre pares, os restantes dois participantes tiveram aulas de instrumento em conjunto no entanto não participavam ativamente na aprendizagem um do outro.

Por fim, a última secção da entrevista teve como objetivo perceber se os alunos consideram a aprendizagem em grupos cooperativos útil para a sua evolução e formação. Todos os participantes referiram que as aulas de instrumento em grupos cooperativos são úteis pois: ao identificar e resolver os problemas dos colegas podem mais tarde aplicar aos seus próprios problemas; por vezes os alunos não sabem qual está a ser a raiz do problema e a perspectiva de um colega pode ajudar nessa identificação; existe uma partilha de diferentes métodos de estudo

e de várias formas de resolver o mesmo problema; há a possibilidade de debater ideias entre pares; levam o aluno a refletir antes de repetir o mesmo erro várias vezes; etc.

Depois de questionados sobre o que gostavam que tivesse acontecido de forma diferente no decorrer do projeto, três participantes afirmaram que não fariam nada diferente, o Participante C referiu que gostava que tivesse existido uma aula em que todos pudessem tocar o mesmo repertório, por exemplo um excerto de orquestra, o Participante D mencionou que teria sido útil incluir uma aula partilhada pelos mais velhos e pelos mais novos pois os mais velhos poderiam ajudar os outros colegas e os mais novos poderiam trazer uma perspetiva diferente. O Participante F referiu que preferia que as aulas tivessem sido lecionada durante um período de tempo mais longo.

Finalmente, cinco dos participante referiram que consideravam útil incluir uma aula semanal de instrumento em grupos cooperativos no seu plano curricular e um dos participantes não considerou útil devido à sobrecarga do horário escolar.

Resultados dos testes

A avaliação por teste escrito foi utilizada em dois momentos do projeto, antes da implementação do projeto e no final. Ambos os testes apresentam a mesma estrutura e foram baseados na grelha de avaliação do pensamento crítico sugerida por Lopes, J. Et al. (2018), (Anexo VI).

Cada teste foi respondido após a visualização de um vídeo de uma performance, em cada performance existia um problema diferente. O vídeo que foi utilizado para o teste de diagnóstico consistiu na execução de um excerto do *Estudo nº 2*, do livro 42 Estudos para Violino de Kreutzer (1963), já o video apresentado no teste final consistia num excerto da peça *Siciliane and Rigodon* de F. Kreisler (1910).

Ambos os testes eram compostos por seis perguntas à cerca do video visualizado:

- Questão 1: Que problema identificas na performance do violinista?

Critérios: Na primeira pergunta, para obter a pontuação máxima, o aluno deveria identificar qual o problema com inúmeros detalhes de apoio e exemplos de forma organizada.

Análise das respostas: No teste de diagnóstico os três participantes mais velhos obtiveram a pontuação máxima, enquanto os três participantes mais novos identificaram o problema com pouco detalhe. Já no teste final, quatro dos participantes obtiveram a pontuação máxima, um participante identificou o problema com pouco detalhe e o outro não conseguiu identificar o problema.

- Questão 2: Tens sugestões para a resolução do problema que identificaste? Se sim, refere qual ou quais.

Critérios: Nesta questão, de forma a obter a pontuação máxima, o aluno deveria identificar, pelo menos, três soluções.

Análise das respostas: No primeiro teste, um dos participantes identificou três soluções para a resolução do problema, enquanto todos os outros identificaram duas soluções. No segundo teste, cinco participantes identificaram pelo menos três soluções para a resolução do problema e apenas um participante identificou apenas duas soluções.

- Questão 3: Compara as soluções que apresentaste anteriormente.

Critérios: Nesta pergunta era pretendido que o aluno identificasse duas ou mais diferenças ou uma diferença e uma semelhança entre as soluções.

Análise das respostas: Na resposta a esta pergunta, no teste de diagnóstico, quatro dos participante não estabeleceram qualquer comparação entre as soluções e os restantes dois apenas referiram uma semelhança ou uma diferença. No que diz respeito ao teste final, três dos participantes obtiveram a pontuação máxima, enquanto os outros três apenas mencionaram uma diferença ou uma semelhança.

- Questão 4: Das soluções que sugeriste escolhe a que, no teu entender, melhor se adequa à resolução do problema e justifica a tua resposta.

Critérios: Esta pergunta tinha como objetivo que o aluno argumentasse de forma coerente, apresentando duas ou mais justificações ou argumentos.

Análise das respostas: No primeiro teste, um dos participantes não apresenta uma justificação válida para a sua escolha, três dos participantes argumentam de forma pouco coerente e dois dos participantes apenas apresentam uma justificação para a sua escolha. No segundo teste, um participante argumenta de forma pouco coerente, três dos participante argumentam de

forma coerente mas apenas apresentam uma justificação e os restantes dois participantes argumentam de forma coerente e apresentam duas ou mais justificações.

- Questão 5: Identificas algum ponto fraco na solução que escolheste para a resolução do problema? Se sim, qual ou quais?

Critérios: Nesta pergunta o aluno deveria apresentar três ou mais pontos fracos e argumentar de forma coerente.

Análise das respostas: No teste de diagnóstico, um dos participantes apresentou três ou mais pontos fracos e argumentou de forma coerente, os restantes cinco participantes apresentaram apenas um ponto fraco ou argumentaram de forma pouco coerente. No teste final, um dos participante não apresentou pontos fracos, três participantes apenas apresentaram um ponto fraco, outro participante apresentou dois pontos fracos e argumentou de forma coerente e o último participante apresentou três pontos fracos e argumentou de forma coerente.

- Questão 6: Que soluções encontras para colmatar os pontos fracos que referiste anteriormente?

Critérios: Na última pergunta o aluno deveria apresentar duas ou mais soluções e estas deveriam servir para a resolução do problema.

Análise das respostas: No primeiro teste, um dos participantes não apresenta qualquer solução, dois dos participantes apresentam uma solução mas esta não serve para a resolução do problema e três dos participantes apresentam uma solução que serve para a resolução do problema. No segundo teste, três dos participantes apresentam uma solução que serve para a resolução do problema, um dos participantes apresenta duas soluções mas apenas uma server para a resolução do problema e os restantes dois participantes apresentam duas soluções e ambas servem para resolver o problema.

Na tabela a abaixo estão presente as percentagens obtidas em cada teste, assim como a percentagem de melhoria de cada aluno, de um teste para o outro. É possível perceber que existiu uma média de 23,6% de melhoria do teste de diagnóstico para o teste final.

	Teste de diagnóstico	Teste final	Porcentagem de melhoria
Participante A	42%	74%	32%
Participante B	53%	53%	0%
Participante C	26%	47%	21%
Participante D	47%	68%	21%
Participante E	47%	84%	37%
Participante F	53%	84%	31%

Tabela 6 - Avaliação sumativa dos testes de diagnóstico e finais

No Gráfico 1 - Percentagens obtidas nos testes de diagnóstico e finais, é possível visualizar que um dos participantes manteve a mesma nota em ambos os teste e que todos os outros melhoraram de um teste para o outro.

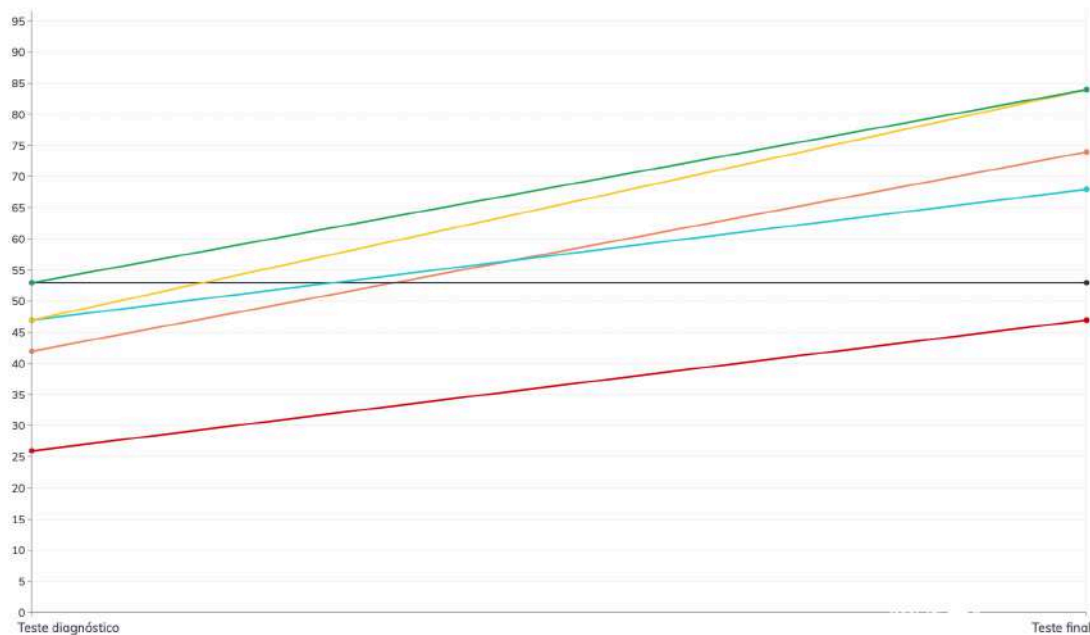


Gráfico 1 - Percentagens obtidas nos testes de diagnóstico e finais

5. Conclusões

Após a análise dos dados recolhidos é possível referir que os objetivos deste projeto de intervenção pedagógica foram alcançados, levando não só ao desenvolvimento de uma das competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o pensamento crítico, como também à criação de um espaço seguro onde os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar cooperativamente e de partilhar diversas estratégias de estudo do seu instrumento, contribuindo assim para o seu desenvolvimento pessoal e artístico. Os resultados apresentados anteriormente indicam que o nível de pensamento crítico dos alunos subiu em média 23,6%, desde o início do projeto.

Nas entrevistas, aos participantes referiram que estão habituados a um tipo de ensino de carácter expositivo, com pouco espaço para a troca de ideias, para o trabalho cooperativo e para o desenvolvimento da sua autonomia e mesmo quando existe um espaço de aula partilhado entre alunos este não é aproveitado para estabelecer uma interdependência positiva entre pares. Alguns participantes referiram que pela falta de tempo as metodologias de resolução de problemas são pouco abordadas e que o professor acaba por interferir, dizendo ao aluno como solucionar os problemas que vão surgindo.

Todos os alunos que participaram no projeto referiram que as aulas de instrumento em grupos cooperativos trouxeram vários benefícios para além do desenvolvimento do pensamento crítico, entre eles a capacidade de resolução de problemas, o espírito crítico, a partilha e discussão de diferentes ideias e métodos de estudo, a capacidade de reflexão, entre outras.

Embora a metodologia proposta ainda possa ser melhorada, os resultados obtidos e a opinião dos participantes mostraram que a implementação de uma aula semanal de instrumento em grupos cooperativos no plano curricular pode trazer um impacto positivo no desenvolvimento dos alunos.

Devido ao horário sobrecarregado dos alunos e à sobreposição de atividades, a amostra deste projeto foi bastante reduzida. Contando apenas com seis participantes, esta é uma amostra muito reduzida dos alunos que frequentam o ensino especializado de música. Para validar a eficácia deste projeto seria necessário a sua implementação com uma amostra bastante maior e por um período de tempo mais longo. Seria também pertinente adicionar um grupo de controlo de modo a obter dados que se pudessem comparar com os dados obtidos através dos participantes no projeto.

Embora o desenvolvimento do pensamento crítico já seja uma grande preocupação dos investigadores, ainda não existe muita investigação acerca deste assunto na área musical, o que na minha opinião é uma grande lacuna a colmatar, devido à grande necessidade que um músico tem de resolver problemas constantemente, de se autoavaliar e de refletir ao invés de repetir erros de forma irracional. Os professores em geral e neste caso específico, os do ensino especializado de música, devem ser responsáveis por promover estratégias de ensino que ajudem a desenvolver o pensamento crítico do aluno, de forma a contribuir para o desenvolvimento de músicos conscientes, capazes de refletir e tomar decisões por si próprios para que no seu futuro possam ser autónomos.

Em suma, este projeto de intervenção pedagógica apresenta resultados positivos na área do pensamento crítico e do trabalho cooperativo. Esta investigação contribuiu, desta forma, com um pequeno contributo para a literatura produzida sobre uma das competências do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, o pensamento crítico, utilizando as aulas de instrumento em grupos cooperativos e a interdependência positiva entre pares como promotores desta mesma competência.

Bibliografia

Academia das Ciências de Lisboa (2001). Dicionário da língua portuguesa contemporânea. II Volume A-F. Lisboa: Editora Verbo.

ARTAVE. (2020). Projeto Educativo. ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave. http://artave.pt/id/124/mod/base_content/cfile/projeto_educativo.html

ARTAVE. (2010). Inovação Pedagógica. ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave. http://artave.pt/id/32/mod/base_content/cfile/inovacao_pedagogica.html

ARTAVE. (2010). Instituição. ARTAVE - Escola Profissional Artística do Vale do Ave. http://artave.pt/id/24/mod/base_content/cfile/apresentacao.html

Bach, J. (2001). Minut I, Partita III. In G. Haußwald (Ed.). *Drei Sonaten und drei Partiten für Violine solo*. Bärenreiter.

Banco de Portugal (2021, 10 de novembro). Taxa de desemprego jovem (16 a 24 anos)-Trim. Banco de Portugal. Consultado a 5 de janeiro de 2022 em <https://bpstat.bportugal.pt/serie/5739365>

Brahms, J. (2001). *Hungarian Dance N° 5*. In R. Phillippe (Arr.). Carl Fischer.

Brookhart, S. (2017). *How to give effective feedback to your students*. <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/publications/books/How-to-Give-Effective-Feedback-to-Your-Students-2nd-Edition-sample-chapters.pdf>Acrescentar:

Carromeu, T. (2017). O Trabalho Cooperativo como contexto facilitado de Aprendizagens. (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal). <http://hdl.handle.net/10400.26/19909>

Chechia, V., & Andrade, A. (2004, março). *O desempenho dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar*. Universidade de São Paulo. <https://www.researchgate.net/publication/296955854>

Coutinho, C. (2021), *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2ª ed., pp.363-375), Edições Almedina.

Cruz, G., Dominguez, C. & Carreira, R. (2019). A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI. In Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. & Nascimento, M. (coord.). (1ª Ed.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 1 -22). PACTOR.

Cuicui, C. (2012). *A Seleção e a Produção de Materiais Didáticos no Processo do Ensino do Português aos Alunos Chineses*. (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa). <http://hdl.handle.net/10362/7662>

Dvořák, A. (1890). *Valsa em Ré M, Op. 54*. In SNKHLU (Ed.). https://imslp.eu/files/imglnks/euimg/9/90/IMSLP667489-PMLP22835-KocianDvorak_WaltzOp54_Violin.pdf

Falla, M. (1913). Danse Espagnole. *La Vida Breve*. Carl Fischer. https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/b/b2/IMSLP451555-PMLP04190-Falla_part.pdf1913

Fernandes, A. (2019). Neurociência: entenda como funciona o cérebro do adolescente. Edify. <https://www.edifyeducation.com.br/blog/neurociencia-entenda-como-funciona-o-cerebro-do-adolescente/>

Figueiredo, A. D. (2017). Que competências para as novas gerações? in Matos, A. T., Martins, G. d'O., Hanenberg, P., *O Futuro ao nosso alcance. Homenagem a Roberto Carneiro* (pp. 325-333). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.

Fiorillo, F. (1964). 12. Moderato. In I. Galamian. *36 etudes or caprices for violin solo*. Internacional Music Company.

Fischer, F. (s.d.). *Basics: Leaving fingers down on the string*. https://www.simonfisheronline.com/uploads/5/7/7/9/57796211/243_september_2011_holding_fingers_down_on_the_string.pdf

Fluminhan, C.; Arana, A. & Fluminhan, A. (2013). A importância do feedback como ferramenta pedagógica no ensino à distância. https://www.researchgate.net/profile/Antonio-Fluminhan/publication/282565828_A_importancia_do_feedback_como_ferramenta_pedagogica_na_educacao_a_distancia/links/5611eb0108aec422d1172453/A-importancia-do-feedback-como-ferramenta-pedagogica-na-educacao-a-distancia.pdf

Glasunov, A. (1905). 1º andamento. *Concerto in A Minor, Op. 82*. M. Belaieff. (Ed.). <https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/7/72/IMSLP541510-PMLP10679-violpart.pdf>

Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (2016). Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Doi: http://dx.doi.org/10.5926/arepj1962.47.0_29

Johnson, D., & Johnson, R. (2017). Innovación Educación [PDF]. Cooperative learning: https://2017.congresoinnovacion.educa.aragon.es/documents/48/David_Johnson.pdf

Kreisler, F. (1910). *Siciliane and Rigodon*. In Schott (Eds).

Kreutzer, R. (1963). 2. Allegro moderato. In I. Galamian (Ed.). *42 studies*.

Lalo, E. (1875). 1º andamento. *Symphonie Espagnole, Op.21*. D.S & Cie. <https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/9/90/IMSLP239340-SIBLEY1802.20687.5fe0-39087009423098violin.pdf>

Lopes, J. & Silva, H. (2019). Planificar o ensino para promover o pensamento crítico. In Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. & Nascimento, M. (coord.). (1ª Ed.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 23- 63). PACTOR.

Lopes, J. & Silva, H. (2019). Pensamento Crítico e Criativo: 100 fichas para trabalhar na sala de aula. PACTOR.

Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C., Carreira, R., Catarino, P., Morais, F. & Vasco, P. (2019). O *feedback* na promoção do pensamento crítico. In Lopes, J., Silva, H., Dominguez, C. & Nascimento, M. (coord.). (1ª Ed.), *Educar para o pensamento crítico na sala de aula* (pp. 101- 124). PACTOR.

Luís, R., Henriques, S. & Seabra, F. (2012). Supervisão pedagógica: teoria e prática. In Cadima R., Pereira I., Menino, H., Dias, I., Pinto, H. (Coords.), *Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Livro Atas*. https://dl.dropbox.com/u/4602618/IPCE_7junho.pdf

Machado, M. (2014). Feedback oral enquanto estratégia promotora do pensamento crítico em sala de aula. (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, Portugal).

Mozart, W. (1921). 1º andamento. In L. Auer. *Concerto nº 4, D major for Violin and Piano*. Carl Fischer.

Pinto, A. (2016). O Arco: Contributos Didáticos para o Ensino do Violino. Chiado Editora.

República Portuguesa, Direção-geral da Educação. (2016). Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória: Despacho nº 9311/2016. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Rieding, O. (1907). *I. Allegro moderato*. Violin Concertino, Op. 25. Bosworth & Co. https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/9/95/IMSLP22688-PMLP51922-rieding_conertino_op25.pdf

Rocha, A. & Fonseca, H. (sd.). Como potenciar o pensamento crítico e criativo em contexto escolar? [Pdf]. Psicologia e orientação em Contexto Escolar. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/como_potenciar_o_pensamento_critico_e_criativo.pdf

Roldão, M. C. (2009). Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos Professores. Fundação Manuel Leão.

Schradiack, H. (1895). I. Exercises On One String. In G. Schirmer. (Ed.). *The School of Violin Technics. Book1: Exercises for Promoting Dexterity in the various Positions*.

Silva, H. & Lopes, J. (2015). O professor faz a diferença no desempenho escolar dos seus alunos: O que nos diz a investigação educativa. Revista Eletrónica de Educação e Psicologia, n.º 2, pp. 62 - 81. http://edupsi.utad.pt/images/PDF/revistaN2/O_professor_faz_a_diferenca_no_desempenho_escolar_dos_seus_alunos.pdf

Silva, H., Lopes, J. & Moreira, S. (2018). Cooperar na sala de aula para o sucesso. PACTOR

Sousa, A. (2016). *O Pensamento Crítico na Educação em Ciências: revisão de estudos no Ensino Básico*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/3822/1/O%20Pensamento%20Cr%C3%ADtico%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20em%20Ci%C3%AAncias.pdf>

Trindade, A. (2010). *A Iniciação em Violino e a Introdução do Método Suzuki em Portugal*. (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro). <http://hdl.handle.net/10773/3822>Luís,

Vieuxtemps, H. (1891). 2. Désespoir. *Trois Romances for violin and piano*. Peters.https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/0/07/IMSLP32290-PMLP73398-Vieuxtemps_3_Romances_Op7.pdf

Wieniawsky, H. (1859). *Légende*. In E. Girod (Ed.). https://s9.imslp.org/files/imglnks/usimg/8/82/IMSLP393226-PMLP17449-Wieniawski_Legende_Op.17_Violin.pdf

William, J. (1977). *Imperial March*. In C. Sayre (Arr.). Star Wars. Warner - Tamerlane Publishing Corp.

Zander, B., & Zander, R. (2016). A arte da possibilidade. Como usar a criatividade na vida pessoal e profissional. 1ª Edição. Editora Lua de Papel.

Anexo I - Registo das aulas assistidas



Prática Profissional - Registo das aulas assistidas

Estagiária: Diana Carolina Ferreira Esteves

Orientador Pedagógico Cooperante: Nuno Meira

Escola: ARTAVE

Ano letivo: 2021/2022

Data	Hora	Disciplina
09/11/2021	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
09/11/2021	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
09/11/2021	17h15 - 18h00	Naípe
09/11/2021	18h05 - 18h50	Naípe
11/11/2021	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
11/11/2021	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
11/11/2021	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
11/11/2021	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
12/11/2021	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
12/11/2021	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
12/11/2021	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
12/11/2021	17h15 - 18h00	Naípe
16/11/2021	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
16/11/2021	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
16/11/2021	17h15 - 18h00	Naípe
16/11/2021	18h05 - 18h50	Naípe
18/11/2021	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
18/11/2021	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
30/11/2021	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
30/11/2021	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
02/12/2021	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
02/12/2021	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
02/12/2021	14h30 - 15h15	Instrumento - violino

Data	Hora	Disciplina
07/12/2021	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
07/12/2021	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
07/12/2021	17h15 - 18h00	Naípe
07/12/2021	18h05 - 18h50	Naípe
09/12/2021	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
09/12/2021	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
14/12/2021	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
14/12/2021	17h15 - 18h00	Naípe
14/12/2021	18h05 - 18h50	Naípe
16/12/2021	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
16/12/2021	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
16/12/2021	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
11/01/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
11/01/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
11/01/2022	17h15 - 18h00	Naípe
11/01/2022	18h05 - 18h50	Naípe
13/01/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
13/01/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
13/01/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
13/01/2022	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
18/01/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
18/01/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
18/01/2022	17h15 - 18h00	Naípe
18/01/2022	18h05 - 18h50	Naípe
20/01/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
20/01/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
20/01/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
20/01/2022	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
25/01/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino

Data	Hora	Disciplina
25/01/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
25/01/2022	17h15 - 18h00	Naípe
25/01/2022	18h05 - 18h50	Naípe
27/01/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
27/01/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
27/01/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
27/01/2022	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
28/01/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
28/01/2022	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
28/01/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
28/01/2022	18h05 - 18h50	Naípe
03/02/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
03/02/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
03/02/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
03/02/2022	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
08/02/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
08/02/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
08/02/2022	17h15 - 18h00	Naípe
08/02/2022	18h05 - 18h50	Naípe
10/02/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
10/02/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
10/02/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
17/02/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
17/02/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
22/02/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
22/02/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
22/02/2022	17h15 - 18h00	Naípe
22/02/2022	18h05 - 18h50	Naípe
10/03/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino

Data	Hora	Disciplina
10/03/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
10/03/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
15/03/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
15/03/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
15/03/2022	17h15 - 18h00	Naípe
15/03/2022	18h05 - 18h50	Naípe
17/03/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
17/03/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
17/03/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
03/05/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
03/05/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
05/05/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
05/05/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
05/05/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
05/05/2022	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
10/05/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
10/05/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
10/05/2022	17h15 - 18h00	Naípe
10/05/2022	18h05 - 18h50	Naípe
12/05/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
12/05/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
12/05/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
17/05/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
17/05/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
17/05/2022	17h15 - 18h00	Naípe
19/05/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
19/05/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
24/05/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
24/05/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino

Data	Hora	Disciplina
24/05/2022	17h15 - 18h00	Naípe
24/05/2022	18h05 - 18h50	Naípe
26/05/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
26/05/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
26/05/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
26/05/2022	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
31/05/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
31/05/2022	16h10 - 16h55	Instrumento - violino
31/05/2022	17h15 - 18h00	Naípe
31/05/2022	18h05 - 18h50	Naípe
02/06/2022	8h30 - 9h15	Instrumento - violino
02/06/2022	11h05 - 11h50	Instrumento - violino
02/06/2022	14h30 - 15h15	Instrumento - violino
02/06/2022	15h20 - 16h05	Instrumento - violino
	Nº total de aulas assistidas	Disciplina
	95	Instrumento - violino
	29	Naípe
A estagiária:	Diana Carolina Ferreira Esteves	
O orientador pedagógico cooperante:	Nuno Alexandre Silva Vieira	

Anexo II - Planificações das aulas dadas



CATÓLICA PORTO

Planificação de Aula:

Escola profissional e Artística do Vale do Ave	
Professor/a	Diana Esteves
Curso	Básico Instrumentista de Cordas
Disciplina	Instrumento - violino
Aluno/a	
Ano	7º
Duração da aula	45 minutos
Data	2 de junho de 2022

A Situação

A [REDACTED] é uma aluna responsável e trabalhadora, tem o hábito de ser bastante rápida a responder ao que lhe é solicitado. Neste momento, a aluna já fez audição com repertório que será trabalhado na aula, no entanto irá precisar dele para um concurso que irá decorrer no próximo dia 10 de junho.

Conteúdo

Repertório a apresentar:

- Escala de Lá M em três oitavas e respetivos arpejos
- Rieding, O. (1907). *Concertino, Op.25*. I. Allegro moderato

Conteúdos atitudinais:

- Concentração
- Motivação
- Autoconfiança



CATÓLICA PORTO

Os objetivos de aprendizagem

Objetivos gerais e específicos (no final da aula o/a aluno/a deve ser capaz de):

- Conseguir tocar a escala de forma fluida
- Perceber como trabalhar a afinação dos arpejos
- Tocar de forma mais articulada e limpa
- Ouvir de forma ativa de maneira a corrigir erros que possam surgir

Desenvolvimento da aula

Atividades de aprendizagem

1. Início da aula: *warm up* - 3'

No início da aula terei a preocupação de deixar o aluno confortável com o cenário de aula incomum.

2. Desenvolvimento da aula - 37'

2.1. Escala de Lá M.

2.1.1. Trabalho sobre as mudanças de posição.

2.1.2. Trabalho sobre a articulação e fluidez da última oitava da escala.

2.1.3. Trabalho sobre as mudanças de posição e afinação dos arpejos.

2.2. Concertino, op. 25, O. Rieding

2.2.1. Trabalho sobre a última página, especial atenção a:

2.2.1.1. Mudanças de corda

2.2.1.2. Articulação

2.2.1.3. Acentos

3. *Cool down* - 5'

No final da aula será feita uma reflexão conjunta sobre o alcance dos objetivos propostos e sobre possíveis estratégias para ultrapassar as dificuldades.



CATÓLICA PORTO

Recursos educativos

Violino, estante, partituras, lápis.

Avaliação das aprendizagens

Hetero-avaliação

Ao longo da aula, na sequência das atividades, será dado o *feedback* imediato, de forma a permitir uma melhor compreensão das competências adquiridas e fornecendo pistas para a resolução das dificuldades do aluno.

Auto-Avaliação e sequência pós-aula:

No final da aula será feita uma reflexão conjunta com a aluna de forma a perceber qual a sua perspectiva de como correu a aula e do que é que estava a trabalhar e como.

Bibliografia

Rieding, O. (1907). I. Allegro moderato. *Concertino Op. 25*. Bosworth & Co.



CATÓLICA PORTO

Planificação de Aula:

Escola profissional e Artística do Vale do Ave	
Professor/a	Diana Esteves
Curso	Básico Instrumentista de Cordas
Disciplina	Instrumento - violino
Aluno/a	██████████
Ano	8º
Duração da aula	45 minutos
Data	2 de junho de 2022

A Situação

A ████████ é uma aluna muito responsável e empenhada, com um nível bastante avançado. Apresenta bastante facilidade e uma técnica consistente na mão esquerda, por outro lado deve continuar a trabalhar na qualidade do som e na sua expressividade musical. Neste momento encontra-se em preparação para um concurso que irá decorrer no dia 12 de junho. A aula já teve duas aulas com o material que será trabalhado nesta sessão.

Conteúdo

Repertório a apresentar:

- Fiorillo, (1964). *36 Études or Caprices*, 12. Moderato

Conteúdos atitudinais:

- Concentração
- Motivação
- Autoconfiança



CATÓLICA PORTO

Os objetivos de aprendizagem

Objetivos gerais e específicos (no final da aula o/a aluno/a deve ser capaz de):

- Perceber de que forma pode trabalhar a regularidade do ritmo em todo estudo
- Perceber qual a direção frásica das diferentes secções do estudo
- Tocar com um som mais limpo
- Ouvir de forma ativa de maneira a corrigir erros que possam surgir

Desenvolvimento da aula

Atividades de aprendizagem

1. Início da aula: *warm up* - 3'

No início da aula terei a preocupação de deixar o aluno confortável com o cenário de aula incomum.

2. Desenvolvimento da aula - 37'

2.1. Trabalho sobre a regularidade das notas no início do estudo.

2.1.1 Execução do excerto com diferentes arcadas.

2.2. Trabalho sobre a direção frásica

2.2.1. Diferenciação de vozes (cc. 9 a 16)

2.2.2. Encadeamento frásico (cc. 17 a 20)

2.3. Trabalho sobre a qualidade do som das cordas dobradas (cc. 21 e 25)

2.4. Trabalho sobre a distribuição do arco (cc. 30 a 38)

2.5. Trabalho sobre os acentos presentes na secção final (cc. 43 a 46)

3. *Cool down* - 5'

No final da aula será feita uma reflexão conjunta sobre o alcance dos objetivos propostos e sobre possíveis estratégias para ultrapassar as dificuldades.



CATÓLICA PORTO

Planificação de Aula:

Escola profissional e Artística do Vale do Ave	
Professor/a	Diana Esteves
Curso	Básico Instrumentista de Cordas e Instrumentista de Cordas e Teclas
Disciplina	Naípe - violinos II
Alunos	
Ano	9º ao 11º
Duração da aula	45 minutos
Data	14 de junho de 2022

A Situação

O Naípe dos violinos II da orquestra Artave é bastante heterogéneo tanto no que diz respeito à facha etária dos alunos como às suas competências e características. Desta forma, é necessária uma atenção extra do professor para que todos os alunos participem de forma ativa na aula.

A aula decorre ao final do dia, quando os alunos já se encontram bastante cansados, por esta razão alguns alunos demonstram alguma dificuldade de concentração.



CATÓLICA PORTO

Conteúdo

Repertório a apresentar:

- J. Brahms - Hungarian Dance nº 5
- J. Williams - Imperial March from “Star Wars”

Conteúdos atitudinais:

- Concentração
- Motivação
- Trabalho cooperativo

Os objetivos de aprendizagem

Objetivos gerais e específicos (no final da aula o/a aluno/a deve ser capaz de):

- Tocar as passagens trabalhadas
- Trabalhar de forma cooperativa com os colegas
- Tocar de forma mais articulada e limpa
- Ouvir de forma ativa de maneira a corrigir erros que possam surgir

Desenvolvimento da aula

Atividades de aprendizagem

1. Início da aula: *warm up* - 5'

No início da aula será feita uma breve contextualização do cenário da aula de forma a que os alunos se sintam mais à vontade.

2. Desenvolvimento da aula - 35'

- 2.1. J. Brahms - Hungarian dance nº 5

- 2.1.1. Trabalho sobre a direção frásica (cc. 1 a 8)



CATÓLICA PORTO

- 2.1.2. Trabalho sobre a limpeza e afinação das semicolcheias (cc. 13 a 15)
- 2.1.3. Trabalho sobre a articulação (cc. 33 a 48)
- 2.1.4. Trabalho sobre a articulação (cc.49 a 54)
- 2.2. J. Williams - Imperial March from “Star Wars”
 - 2.2.1. Trabalho sobre a clareza e afinação (cc. 76 a 79)
- 3. *Cool down* - 5’

No final da aula será feita uma reflexão conjunta sobre o alcance dos objetivos propostos e sobre possíveis estratégias para ultrapassar as dificuldades.

Recursos educativos

Violino, estante, partituras, lápis, metrónomo

Avaliação das aprendizagens

Hetero-avaliação

Ao longo da aula, na sequência das atividades, será dado o *feedback* imediato, quer de professor para aluno, quer entre pares de forma a permitir uma melhor compreensão das competências adquiridas e fornecendo pistas para a resolução das dificuldades dos alunos.

Auto-Avaliação e sequência pós-aula:

No final da aula será feita uma reflexão conjunta com os alunos de forma a perceber qual a sua perspectiva de como correu a aula e do que é que estava deve trabalhar e como.

Bibliografia

- Brahms, J. (2001). *Hungarian Dance no. 5*. Roy Phillippe (Arr.). Fischer, C. (Eds.)
- Williams, J. (1977). *Imperial March from Star Wars*. Charles Sayre (Arr.)

Anexo III - Guiões de observação da prática profissional



CATÓLICA PORTO
ARTES

Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema:	Aprendizagens a realizar:
Professor: <i>Juana Estar</i>	<i>Fiovilho caprichado em 12</i>
Ano / turma: <i>8ª</i>	

II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
1. Planificação			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	✓		<i>Os objetivos são claros e bem expostos</i>
1.2. Clareza dos objetivos da aula	✓		
1.3. Clarificação da estratégia da aula			<i>As estratégias são bem delimitadas de acordo com as competências a desenvolver.</i>
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver	✓		
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas			<i>A professora questiona frequentemente o aluno sobre a sua performance</i>
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.	✓		
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos			
2. Arranque da aula			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	✓		<i>A aula começou muito prontamente.</i>
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar			
2.3. Clarificação dos objetivos da aula	✓		
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem			
2.5. Verificação do trabalho de casa e <i>feedback</i>	✓		<i>Há recuperação constante no trabalho de casa.</i>



3. Desenvolvimento da aula		
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	✓	O discurso é sempre muito apropriado e muito eficiente e fluente
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas		
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos		
3.4. Pertinência das atividades realizadas	✓	As atividades realizadas são pertinentes
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem		
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	✓	Ja em unidades grandes com o detalhe e feedback e questionamento constante
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos		
3.8. Valorização da participação dos alunos.	✓	Acontece naturalmente, com o questionamento constante do aluno
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos		
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos	✓	As indicações e exigências são dadas de forma muito apropriada
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas		
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos		
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	✓	O clima é bastante exigente, dinâmico e relaxado.
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos		
4. Verificação das aprendizagens realizadas		
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	✓	O aluno é questionado com regularidade
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula		
4.3. Existência de feedback sobre as aprendizagens dos alunos	✓	O feedback é constante e muito apropriado
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas		



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

III. Tópicos para reflexão pós observação:

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

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Está reagiu muito rapidamente às indicações

b. O que correu menos bem? Porquê?

Não me senti à vontade para explicar uma questão técnica.

c. O que teria feito de maneira diferente?

Teria dado um ponto de vista mais geral da obra à aluna.

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

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Assinatura do orientador científico: Maria Antónia Costa

Assinatura do orientador pedagógico: Mário Alexandre Silva Correia

Assinatura do mestrando: Diana Esteves



Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema:	Aprendizagens a realizar:
Professor: Diana Esteves	Exercício de Lapa
Ano / turma: 9º ano	Concerto de Rueding

II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
1. Planificação			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	✓		Recorre frequentemente a aprendizagens anteriores
1.2. Clareza dos objetivos da aula			
1.3. Clarificação da estratégia da aula			
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver			
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	✓		A sequência de trabalhos é muito bem formulado
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.			
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos			
2. Arranque da aula			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	✓		A aula começou muito prontamente
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar			
2.3. Clarificação dos objetivos da aula			
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	✓		A aula pareceu claramente as sequências e estratégias da aula.
2.5. Verificação do trabalho de casa e feedback			



3. Desenvolvimento da aula		
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	✓	Linguagem muito clara, precisa e directa
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas		
3.3. Clareza na explicação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos		
3.4. Pertinência das atividades realizadas	✓	
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem	✓	
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	✓	Usa uma frequência a questões com forma de incentivos a raciocínio e independência do aluno.
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	✓	
3.8. Valorização da participação dos alunos.	✓	O aluno é convidado, muitas vezes a participar.
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos		
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos		
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas	✓	
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos	✓	A aula é muito dinâmica e bem gerida nas matérias a abordar.
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem	✓	A aula tem um ambiente exigente e fluido.
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos		
4. Verificação das aprendizagens realizadas		
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	✓	A professora interroga frequentemente o aluno.
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula		
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	✓	O <i>feedback</i> da prof é constante.
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas		



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

III. Tópicos para reflexão pós observação:

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

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

O aluno percebeu bem temas de estudar em casa

b. O que correu menos bem? Porquê?

O início da aula, foi um pouco demorado na secção dos autismo.

c. O que teria feito de maneira diferente?

Salvez um reserva de tempo maior para o trabalho do concerto.

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

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Assinatura do orientador científico: Maria Luísa Silva

Assinatura do orientador pedagógico: Nuno Alexandre Silva Veiga

Assinatura do mestrando: Diana Esteves



Guião de observação de práticas pedagógicas

I. Contextualização

Disciplina / Unidade / Tema:	Aprendizagens a realizar:
Professor: <i>Diana Estera</i>	
Ano / turma: <i>Classe 4 conjunta</i>	

II. Registos de observação

Dimensões a observar:	+	-	Observações
1. Planificação			
1.1. Articulação com as aprendizagens anteriores	✓		a docente mestrou de articular vários conhecimentos e aprendizagens que se reportam às investigações realizadas
1.2. Clareza dos objetivos da aula			
1.3. Clarificação da estratégia da aula	✓		as estratégias foram bem implementadas
1.4. Coerência das estratégias / atividades de aprendizagem com os conteúdos / competências a desenvolver			
1.5. Sequencialidade e articulação das atividades propostas	✓		as tarefas propostas foram bem sequenciadas, bem as recomendadas de trabalho e aprendizagem
1.6. Procedimentos de avaliação das aprendizagens realizadas pelos alunos.			
1.7. Adequação de equipamentos e recursos didáticos aos objetivos da aula e aos alunos			
2. Arranque da aula			
2.1. Tempo e eficácia da mobilização dos alunos para a aula	✓		A aula começou muito prontamente
2.2. Clarificação dos conteúdos a abordar			
2.3. Clarificação dos objetivos da aula			
2.4. Clarificação da estratégia da aula e das sequências de aprendizagem	✓		Recorreu a diversas estratégias de ritmo, de articulações, áreas e frases que foram bem explicitadas
2.5. Verificação do trabalho de casa e feedback			



3. Desenvolvimento da aula		
3.1. Linguagem: correção, clareza, fluência e adequação ao nível dos alunos	✓	Tem uma discursão sucinta e eficiente.
3.2. Sequencialidade e intencionalidade das atividades realizadas		
3.3. Clareza na explicitação, organização e condução das tarefas pedidas aos alunos		
3.4. Pertinência das atividades realizadas	✓	As diversas exerecicos de dinamicas ritmos e mudancas de posicao foram pertinentes
3.5. Adequação das atividades aos objetivos de aprendizagem		
3.6. Práticas de diferenciação pedagógica	✓	É de salientar a recorrencia constante da pergunta aos alunos, que permite uma reflexão e participacão de todos os alunos
3.7. Promoção da participação e envolvimento de todos os alunos	✓	
3.8. Valorização da participação dos alunos.		
3.9. Manutenção do interesse e atenção dos alunos	✓	A aula tem um grande dinamismo o que capta a atencao e interesse dos alunos
3.10. Expectativas elevadas e realistas face às aprendizagens dos alunos		
3.11. Eficácia das interações pedagógicas promovidas	✓	Os resultados foram bem grand parte alcançados
3.12. Eficácia na gestão do tempo de aprendizagem para todos os alunos		
3.13. Manutenção de um clima de aula favorável à aprendizagem		
3.14. Gestão adequada de eventuais conflitos		
4. Verificação das aprendizagens realizadas		
4.1. Recurso regular a dinâmicas de autoavaliação	✓	Os auto avaliacao como forma de pergunta e recorrente
4.2. Recolha de evidências das aprendizagens dos alunos ao longo da aula		
4.3. Existência de <i>feedback</i> sobre as aprendizagens dos alunos	✓	O <i>feedback</i> é dado regularmente, assim como indicações precisas sobre as aprendizagens realizadas
4.4. Existência de reforço positivo face às aprendizagens realizadas	✓	



4.5. Reorientação da ação em função das evidências recolhidas		
5. Balanço global - Eficácia das práticas		
Foram atingidos os objetivos de aprendizagem propostos?	✓	Em grande medida, foram atingidos os objetivos

III. Tópicos para reflexão pós observação:

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

a. O que correu melhor na aula? Porquê?

Consegui um bom envolvimento de todos os alunos, com questões e interações constantes com os mesmos.

b. O que correu menos bem? Porquê?

Os trabalhos trabalhados não atingiram os níveis esperados.

c. O que teria feito de maneira diferente?

A maneira teria sido um trabalho mais individual para colmatar algumas fragilidades pessoais.

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

Estratégias identificadas para a melhoria das práticas:

Éra importante estabelecer um tempo bem estabelecido desde o início de preparação das entradas. Éra importante rever as estruturas harmonicas q conduziram a fase. Éra importante q recuperem ao máximo para realizar algum tipo de trabalho harmonico e assim trabalhar a afinação

© Faculdade de Educação e Psicologia Escola da Artes | Católica Porto

Assinatura do orientador científico:

Diana Ferreira Esteves

Assinatura do orientador pedagógico:

Nuno Alexandre Silva Vaz

Assinatura do mestrando:

Diana Carolina Ferreira Esteves

Anexo IV - Autorização de participação



Autorização de Participação

Eu, _____ encarregado/a de educação do/a aluno/a _____ declaro que autorizo o meu educando a participar no Projeto de Intervenção Pedagógica - *O impacto das aulas de instrumento em grupo no desenvolvimento do pensamento crítico*, que será desenvolvido na ARTAVE, no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, da Escola das Artes, da Universidade Católica Portuguesa e orientado pela estagiária Diana Esteves.

Este Projeto de Intervenção Pedagógica será coorientado pelo professor Nuno Meira e pelo professor doutor Eliseu Silva. O objetivo deste projeto é contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos de violino e perceber qual a relação entre as aulas de instrumento em grupos colaborativos e o desenvolvimento desta competência. As motivações para abordar este tema prendem-se com a relevância do desenvolvimento do pensamento crítico para o estudo mais eficiente de um instrumento musical, assim como para o desenvolvimento dos cidadãos do século XXI, que devem ser capazes de tomar decisões próprias de forma consciente e fundamentada.

Data

_____/_____/_____

Assinatura

(o encarregado de educação)

Anexo V - Autorização de recolha de registos audiovisuais



Autorização de recolha de registos audiovisuais

Eu, _____ encarregado/a de
educação do/a aluno/a _____
autorizo a captação de registos audiovisuais do/a meu/minha educando/a no contexto do Projeto de
Intervenção Pedagógica - *O impacto das aulas de instrumento em grupos colaborativos no
desenvolvimento do pensamento crítico*, para fins unicamente académicos, no contexto do Mestrado
em Ensino de Música, da Escola das Artes, da Universidade Católica Portuguesa.

Data

_____/_____/_____

Assinatura

(o encarregado de educação)

Anexo VI - Grelha de Avaliação do Pensamento Crítico (Lopes, J. et. al., 2018)

Critérios de desempenho	3	2	1	0	Pontuação
I. Interpretação Definir o problema por palavras suas	Identifica a ideia principal ou o problema com inúmeros detalhes de apoio e exemplos de uma forma organizada.	Identifica a ideia principal ou o problema com poucos detalhes de apoio ou exemplos de forma pouco organizada.	Identifica a ideia principal ou o problema sem nenhuns detalhes ou apresenta a ideia principal ou problema de forma confusa.	Não identifica a ideia principal ou o problema.	
II. Análise Comparar as soluções disponíveis	Identifica três soluções.	Identifica duas soluções.	Identifica uma solução.	Não identifica nenhuma solução.	
		Identifica duas ou mais diferenças ou identifica uma diferença e uma semelhança entre as soluções.	Identifica ou uma diferença ou uma semelhança entre as soluções.	Não estabelece nenhuma comparação.	
III. Explicação Selecionar e defender a solução escolhida	Argumenta de forma coerente, apresentando duas ou mais justificações ou argumentos.	Argumenta de forma coerente, apresentando uma justificação/ argumento.	Argumenta de forma pouco coerente com a solução.	Não apresenta argumentos válidos	
IV. Avaliação Identificar os pontos fracos na solução escolhida.	Apresenta três ou mais pontos fracos e argumenta de forma coerente.	Apresenta dois pontos fracos e/ou argumenta de forma coerente.	Apresenta um ou mais pontos fracos e/ou argumenta de forma pouco coerente.	Não apresenta pontos fracos da solução ou apresenta pontos fracos não válidos.	

Critérios de desempenho	3	2	1	0	Pontuação
<p>V. Síntese (criar) Sugerir alternativas às soluções propostas.</p> <p>Fluência: Número de soluções apresentadas para o problema</p>	Apresenta mais de duas soluções.	Apresenta duas soluções.	Apresenta uma solução.	Não responde.	
<p>V. Síntese (criar) Flexibilidade: Variedade das soluções apresentadas para o problema</p>		As soluções apresentadas servem para a resolução do problema.	Identifica uma solução. A solução apresentada serve para a resolução do problema. Algumas das soluções servem para a resolução do problema.	Nenhuma das soluções serve para a resolução do problema.	
<p>V. Síntese (criar) Originalidade: Novidade das ideias apresentadas para o problema.</p>	Pelo menos uma das soluções apresentadas é nova e algumas não têm por base pressupostos semelhantes às apresentadas.	Das soluções apresentadas, as que servem para a resolução do problema são novas e muito referidas.	A solução ou as soluções apresentada(s) são modificações ou melhorias das apresentadas.	A solução ou as soluções apresentada(s) são cópias das que são propostas.	

Anexo VII - Guião das entrevistas semiestruturadas feitas aos participantes

Guião de entrevista aos alunos participantes		
Objetivos gerais:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Perceber que tipo de metodologias de ensino são utilizadas pelos professores da ARTAVE. 2. Perceber se os alunos consideram a aprendizagem em grupo benéfica 3. Perceber se o projeto foi útil para os alunos e qual o seu feedback 		
Blocos de questionamento:	Objetivos específicos	Guião de perguntas
<ol style="list-style-type: none"> 1. Legitimação da entrevista 	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista 	<ol style="list-style-type: none"> 1.1. Garantir a confidencialidade das informações recolhidas 1.2. Solicitar autorização para gravar a entrevista em suporte áudio e para citar, na íntegra ou excertos, os dados recolhidos na investigação. 1.3. Esclarecer que a entrevista, depois de transcrita será enviada ao entrevistado para que este a verifique ou para que retifique/acrescente informações que considere relevantes.

Guião de entrevista aos alunos participantes

<p>2. Metodologias de ensino</p>	<p style="text-align: center;">Disciplinas teóricas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber quais os métodos de ensino e avaliação mais comuns adotados pelos professores • Perceber se têm a oportunidade de trabalhar colaborativamente 	<p>2.1. Descreve uma aula de uma disciplina teórica.</p> <p>2.2. Como é que és avaliado nessa disciplina?</p> <p>2.3. És avaliado assim em todas as disciplinas ou há alguma que tenha uma avaliação diferente?</p> <p>2.4. Costumas ter a oportunidade de partilhar ideias com os teus colegas durante as aulas?</p>
	<p style="text-align: center;">Disciplinas práticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber se os alunos têm a oportunidade de desenvolver o seu pensamento crítico • Perceber se têm a oportunidade de trabalhar colaborativamente 	<p>2.5. Durante as aulas práticas sentes que és levado a pensar nos erros que estás a fazer e a procurar um solução para eles ou que o a identificação do problema e a solução são mencionadas pelo professor?</p> <p>2.6. Durante o teu percurso académico alguma vez tiveste a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa com um colega durante uma aula de instrumento?</p>

Guião de entrevista aos alunos participantes

<p>3. Avaliação do projeto</p>	<ul style="list-style-type: none">• Perceber se os alunos consideram a aprendizagem em grupo útil para a sua evolução e formação	<p>3.1. Consideras que as aulas em grupos colaborativos foram úteis?</p> <p>3.2. Que pontos positivos retiras do projeto?</p> <p>3.3. O que gostavas que tivesse acontecido de forma diferente?</p> <p>3.4. Consideras relevante incluir uma aula de grupo semanal no plano curricular?</p>
<p>4. Encerramento da entrevista</p>	<ul style="list-style-type: none">• Perguntar se o entrevistado deseja acrescentar mais alguma informação.• Agradecer a presença e participação do entrevistado.	<p>4.1. Há mais alguma coisa que gostavas de acrescentar?</p> <p>4.2. Agradecer pela participação no projeto.</p>

Anexo VIII - Pareceres



PARECER

Eliseu Antunes Pereira Gomes da Silva, orientador científico da prática profissional e projeto de intervenção do estudante Diana Carolina Ferreira Esteves, declara que a mestranda tem aproveitamento positivo podendo apresentar-se em prova pública para defesa do relatório final de Prática Profissional e Projeto de Intervenção Pedagógica.

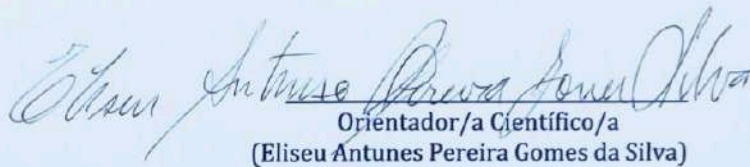
A decisão de aprovação é fundamentada pelo facto da mestranda, concluídas as observações de prática profissional nas áreas de ensino de música do violino e de música de câmara, ter demonstrado competências para o reconhecimento e profissionalização nessa área de especialização para a docência. Nomeadamente, ao nível das capacidades de docência, quer ao nível do conhecimento científico, atualizado, diferenciação pedagógica e terminologia adequada. Foi notório uma forte autonomia ao nível da prática pedagógica, com saber específica e competências didáticas particularizadas às áreas de ensino a que se propôs a ser avaliada. De notar o dinamismo, entusiasmo, organização e empenho da mestranda, com a aplicação do conhecimento científico e metodológico particularizado no pensamento crítico, que distingue a sua abordagem pedagógica, criativa competente e diversificada.

Durante a prática pedagógica a mestranda demonstrou a capacidade de realização de planificações com qualidade, melhorando, com abertura e avidez, aspetos que lhe foram mencionados, mostrando ser uma professora atenta, motivada e organizada.

A mestranda apresenta um relatório que valida os requisitos de apresentação para prova pública sob o tema "O impacto das aulas de instrumento em grupos cooperativos no desenvolvimento do pensamento crítico".

O relatório foi submetido em duas secções ao SafeAssign tendo-se verificado uma correspondência de 26% na primeira secção do documento e de 29% na segunda secção. Após avaliação das secções correspondentes verifica-se que nenhuma corresponde à transcrição de partes significativas (relatórios a) e b) SafeAssign em anexo).

Porto, Universidade Católica Portuguesa, 17 de Junho de 2022


Orientador/a Científico/a
(Eliseu Antunes Pereira Gomes da Silva)

Parecer do Orientador Pedagógico Cooperante da ARTAVE

Eu, Nuno Meira, orientador da prática profissional, da mestranda Diana Esteves, inserida no Mestrado em Ensino de Música da Escola das Artes da Universidade Católica Portuguesa do Porto, declaro que a minha orientando tem aproveitamento extremamente positivo na prática de ensino supervisionado, demonstrando ter adquirido competências acima da média para a docência das disciplinas de instrumento - violino e classe de conjunto.

Demonstrou uma excelente perspicácia ao nível das estratégias a adoptar para a individualidade dos alunos, sempre com uma vontade enorme em que cada intervenção sua fosse o mais útil possível na evolução dos alunos, aliada a uma sensibilidade especial nas dificuldades por estes apresentadas.

Santo Tirso, 14 de junho de 2022

Nuno Alexandre Silva Lenz

PARECER

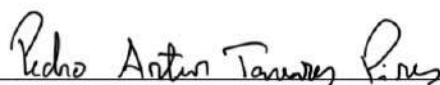
Eu, Pedro Artur Tavares Pires, colega de mestrado e de estágio da mestranda Diana Carolina Ferreira Esteves, venho por este meio testemunhar o seu excelente desempenho durante a sua prática profissional.

Demonstrou uma grande preocupação com a constante utilização de metodologias inovadoras, que pudessem contribuir para a autonomia do aluno. Revelou um grande sentido de adaptação do que diz respeito à logística do seu projeto de intervenção, não deixando que as circunstâncias adversas a impedissem de o concretizar. Teve sempre a preocupação tanto com o desenvolvimento artístico dos alunos como pessoal.

Construiu uma relação saudável com os alunos atribuídos, levando a que estes a procurassem mesmo fora das aulas e teve sempre a preocupação de desenvolver competências essenciais em todos os alunos.

Por fim, considero que a Diana será uma excelente profissional do ensino devido à sua exigência, não descurando a sua empatia para com os alunos.

Porto, 15 de junho de 2022



Pedro Artur Tavares Pires

██████████ 11º ano

Eu, ██████████ aluna da ARTAVE, considero que a aula de naipe dada pela Diana Esteves foi excelente devido ao seu empenho e dedicação em transmitir o seu conhecimento técnico sobre o violino de forma clara a todos os alunos do grupo e fazer perceber aos membros com mais dificuldades os pormenores mais básicos. A Diana manteve sempre uma empatia com todos os alunos e sempre se mostrou disponível a ajudar quando fosse preciso. Durante o tempo letivo esteve sempre à disposição para esclarecer dúvidas, dar força e energia, motivando os alunos a não desistir quando encontravam dificuldades.

Em suma, a Diana teve um bom desempenho durante a aula de naipe e durante todo o ano letivo em que esteve presente.

16-02-2022

