



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Artes Aplicadas

Estratégias cooperativistas na aprendizagem de Trombone

José Miguel Carvalho Henriques Silva

Orientador:

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho

Coorientador:

Professor Especialista Alexandre José de Brito Vilela

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Música – Instrumento (Trombone) e Música de Conjunto, realizada sob a orientação científica da Professora Coordenadora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho e coorientação do Professor Adjunto Convidado Alexandre José de Brito Vilela, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Julho de 2021

Composição do júri

Presidente do júri:

Professor Especialista Pedro Miguel Reixa Ladeira,

Professor Adjunto na Escola Superior de Artes Aplicadas – Instituto Politécnico de Castelo Branco

Vogais:

Professor Doutor Sérgio Faria Franco Charrinho,

Professor Assistente convidado na Academia Nacional Superior de Orquestra

Professora Doutora Maria Luísa Faria de Sousa Cerqueira Correia Castilho,

Professora Coordenadora na Escola Superior de Artes Aplicadas – Instituto Politécnico de Castelo Branco

Professor Especialista Alexandre José de Brito Vilela,

Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Artes Aplicadas – Instituto Politécnico de Castelo Branco

“Eles são capazes porque se sentem capazes.”

*À minha família,
Por fazerem-me sentir (ainda) mais capaz.*

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Maria Luísa Correia Castilho, por todo o apoio, conselhos, boa disposição e disponibilidade.

Aos meus pais, e em especial à minha mãe, por toda a partilha e apoio nesta (nossa) aventura constante.

À minha família, por apoiarem e respeitarem sempre as minhas decisões académicas e profissionais, incondicionalmente.

Ao corpo docente e não docente da Escola de Artes do Norte Alentejano – Conservatório de Portalegre, pelo apoio e disponibilidade prestados ao longo destes últimos anos.

Aos meus alunos pelos bons momentos de partilha e aprendizagem.

Aos meus colegas e amigos, pela amizade, aconselhamento, apoio e motivação.

À Ana Domingues pelo apoio e incentivo.

Finalmente, e de forma especial, ao meu professor, a quem devo muito do que sou hoje como profissional e como pessoa. Ao professor Alexandre Vilela, o meu maior agradecimento.

Resumo

O presente relatório resulta do trabalho realizado no âmbito da frequência do Mestrado em Ensino de Música, variante Trombone e Música de Conjunto, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, nas unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada e Projeto do Ensino Artístico. A primeira parte aborda a Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola de Artes do Norte Alentejano – Conservatório de Portalegre, durante o ano letivo 2019/20, onde foi feita uma caracterização do meio envolvente, da escola, da Classe de Trombone e Classe de Conjunto; planificações e respetivos relatórios de aula e uma reflexão crítica do trabalho desenvolvido no decorrer do estágio. Na segunda parte, referente ao Projeto de Ensino Artístico, é exposto o trabalho de investigação desenvolvido “Estratégias cooperativistas na aprendizagem de Trombone”, tendo como objetivo estudar a implementação de estratégias cooperativas na aprendizagem de Trombone. A investigação recai sobre uma investigação-ação, onde foram aplicadas as estratégias a um quarteto de trombone do 1º, 2º e 3º grau. Como instrumentos de recolha de dados, foram utilizados inquéritos por questionário aos alunos participantes no estudo, grelhas de observação e grelhas de autoavaliação. Os resultados obtidos mostram que as estratégias adotadas potenciaram o desenvolvimento de competências sociais, teórico-musicais e técnico-musicais.

Palavras-chave

Aprendizagem cooperativa; Ensino de Trombone; Estratégias; Música de conjunto; Ensemble de Trombones.

Abstract

This thesis is the result of the ongoing work obtained through the Master's degree in Music Education: Trombone and Chamber Music at the College of Applied Arts of the Castelo Branco Polytechnic Institute, in the curricular units of Supervised Teaching Practice and Project of Artistic Teaching. The first part includes the Supervised Teaching Practice, carried out at the School of Arts of Northern Alentejo - Music Conservatory of Portalegre, during the school year of 2019/20, where a characterization of the school, its environment and the Trombone and Chamber Music students was made; the planning of classes and its reports, and a critical observation of the assignments worked on throughout the internship. The second part, concerning the Project of Artistic Teaching, discloses the investigational activity made, "Co-operative Learning Strategies of the Trombone", in which its purpose consists in studying the implementation of co-operative strategies regarding the study of the Trombone. The investigation is based on a investigation-action relationship, where these strategies were applied to a trombone quartet of a 1st, 2nd and 3rd grade level. Surveys in the form of questionnaires, observation grids and self-assessment grids were used as a means of gathering data and were answered by the student participants in this study. The results show that the strategies chosen enhanced the development of their social skills, theory-based music skills and technique-based music skills.

Keywords

Cooperative learning; Trombone teaching; Strategies; Chamber music; Trombone ensemble.

Índice Geral

Composição do júri	III
Agradecimentos	VII
Resumo	IX
Abstract.....	XI
Índice Geral	XIII
Índice de figuras.....	XVII
Lista de tabelas	XIX
Parte I – Prática de Ensino Supervisionada	1
1. Introdução	3
2. Contextualização escolar	4
2.1. Caracterização geográfica e histórica da cidade de Portalegre e Gavião	4
2.2. Rede educativa	5
2.3. Escola de Artes do Norte Alentejano	5
2.4. Oferta Educativa	8
2.5. Plano de Educação à Distância – E@D (Aplicado no 3º Período)	10
2.6. Recursos Humanos	12
2.7. Caracterização da classe de Trombone	16
3. Prática de Ensino Supervisionada – Trombone	17
3.1. Caracterização do aluno de Trombone	17
3.2. Planificação Anual de Trombone (3º Grau/7ºAno)	17
3.3. Horário	19
3.4. Repertório abordado	19
3.5. Avaliações	19
3.6. Indumentária de concertos e audições	20
3.7. Síntese da prática pedagógica de Instrumento – Trombone	20
3.8. Planificações e Reflexões de aula	24
4. Prática de Ensino Supervisionada – Classe de Conjunto	34
4.1. Caracterização da Classe de Conjunto	34
4.2. Planificação Anual de Classe de Conjunto (2º Grau/6ºAno)	35

4.3. Horário	36
4.4. Repertório abordado	36
4.5. Indumentária de concertos e audições	37
4.6. Síntese da prática pedagógica	38
4.7. Planificações e reflexões de aula	40
5. Reflexão relativa à Prática de Ensino Supervisionada	48
Parte II – Estratégias cooperativistas na aprendizagem de trombone	51
1. Introdução	53
2. Problemática e objetivos de estudo.....	55
3. Fundamentação teórica	57
3.1. Teorias explicativas da aprendizagem - implicações nas práticas de ensino	57
3.2. Conceito e caracterização da Aprendizagem Cooperativa	57
3.3. Elementos essenciais para a Aprendizagem Cooperativa	61
3.4. Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa	64
3.5. Implementação da Aprendizagem Cooperativa na sala de aula	67
3.5.1.1 Características dos grupos cooperativos.....	67
3.5.1.2. Duração dos grupos	67
3.6. Métodos de aprendizagem cooperativa	72
4. Plano de Investigação e metodologia.....	77
4.1. Investigação qualitativa em educação	77
4.1.1.1. Modalidades investigação-ação	78
4.1.1.2. Objetivos investigação-ação	78
4.1.1.3. Características da investigação-ação.....	79
4.2. Descrição da investigação	79
4.3. Instrumentos de recolha de dados	86
5. Análise e interpretação dos dados	90
5.1. Grelhas de observação	90
5.2. Grelhas de autoavaliação	104
5.3. Questionários	109
6. Conclusão	115
Bibliografia.....	117
Anexos.....	119

Anexo A – Grelha de Observação de aula	121
Anexo B – Grelha de Autoavaliação	123
Anexo C – Inquérito por questionário.....	125
Anexo D – Resultados grelhas de observação.....	129
Anexo E – Exercícios conteúdo nº1 – Respiração	133
Exercício 1 – A.....	133
Exercício 1 – B.....	134
Exercício 1 – C.....	135
Exercício 1 – D.....	136
Anexo F – Exercícios conteúdo nº2 – <i>Buzzing</i>.....	137
Exercício 2 – A.....	137
Anexo G – Exercícios conteúdo nº3 – Escalas.....	141
Exercício 3 – A.....	141
Exercício 3 – B.....	142
Exercício 3 – C.....	143
Exercício 3 – D.....	144
Exercício 3 – E.....	145
Anexo H – Exercícios conteúdo nº4 – Arpejos	147
Exercício 4 – A.....	147
Exercício 4 – B.....	148
Exercício 4 – C.....	149
Exercício 4 – D.....	150
Exercício 4 – E.....	151
Anexo I – Exercícios conteúdo nº5 – Estudos melódicos.....	153
Exercício 5 – A.....	153
Exercício 5 – B.....	154
Exercício 5 – C.....	154
Exercício 5 – D.....	155
Exercício 5 – E.....	156

Índice de figuras

Figura 1 – Mapa concelho de Portalegre	4
Figura 2 – Mapa concelho de Gavião	4
Figura 3 - Curva de rendimento de grupos de aprendizagem Johnson, Johnson (1999)	61
Figura 4 – Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa – Johnson, Johnson e Holubec (1999)	62
Figura 5 – Exemplo de um exercício de respiração (1-A)	82
Figura 6 – Exemplo de um exercício de Buzzing (2-A)	83
Figura 7 – Exemplo de um exercício de Escalas (3-B)	84
Figura 8 – Exemplo de um exercício de Arpejos (4-D).....	85
Figura 9 – Exemplo de um exercício de Estudos Melódicos (5-A)	86
Figura 10 – Grelha de observação de aula	87
Figura 11 - Resultados grelha de observação (competência nº1 – Precisão rítmica) ..	90
Figura 12 - Resultados grelha de observação (competência nº2 – Pulsação).....	91
Figura 13 - Resultados grelha de observação (competência nº3 – Digitação)	92
Figura 14 - Resultados grelha de observação (competência nº4 – Articulação)	93
Figura 15 - Resultados grelha de observação (competência nº5 – Dinâmicas)	94
Figura 16 - Resultados grelha de observação (competência nº6 – Respiração).....	95
Figura 17 - Resultados grelha de observação (competência nº7 – Postura).....	96
Figura 18 - Resultados grelha de observação (competência nº8 – Regras de sala de aula).....	97
Figura 19 - Resultados grelha de observação (competência nº9 – Elogio e incentivo aos colegas)	98
Figura 20 - Resultados grelha de observação (competência nº10 – Entreaajuda)	99
Figura 21 - Resultados grelha de observação (competência nº11 – Participação)	100
Figura 22 - Resultados grelha de observação (competência nº12 – Saber ouvir)	101
Figura 23 - Resultados grelha de observação (competência nº13 – Partilha e argumentação de ideias)	102
Figura 24 - Resultados grelha de observação (competência nº14 – Eficácia dos papéis atribuídos).....	103

Figura 25 – Síntese da grelha de autoavaliação (Ponto 2 - Competências Cooperativas)	109
Figura 26 – Resultados questionário - Questão nº2	109
Figura 27 - Resultados questionário - Questão nº3	110
Figura 28 - Resultados questionário - Questão nº6	112

Lista de tabelas

Tabela nº1 – Oferta educativa da EANA	8
Tabela nº2 - Curso livre	9
Tabela nº3 - Curso de iniciação musical – 1º Ciclo	9
Tabela nº4 – Curso básico de música – 2º Ciclo	9
Tabela nº5 – Curso básico de música – 3º Ciclo	10
Tabela nº6 – Curso secundário de música.....	10
Tabela nº7 – Curso livre	11
Tabela nº8 – Curso básico de Música – 1º Ciclo	11
Tabela nº9 – Curso básico de Música – 2º e 3º Ciclos.....	11
Tabela nº10 - Curso secundário de Música	12
Tabela nº11 – Corpo docente da EANA.....	12
Tabela nº12 - Pessoal não docente da EANA.....	13
Tabela nº13 – Distribuição de alunos por curso e respetivo Grau na EANA – Secção Portalegre	13
Tabela nº14 – Distribuição de alunos por curso e respetivo Grau na EANA – Secção Gavião	15
Tabela nº15 – Distribuição dos alunos de Trombone por escola, grau e regime	16
Tabela nº16 – Planificação Anual de Trombone – 3º Grau	17
Tabela nº17 – Repertório do aluno D	19
Tabela nº18 – Avaliações relativas ao aluno D	19
Tabela nº19 – Síntese da prática pedagógica de Instrumento - Trombone.....	20
Tabela nº20 – Planificação de aula nº9.....	25
Tabela nº21 – Reflexão de aula nº9	26
Tabela nº22 – Planificação de aula nº17	28
Tabela nº23 – Reflexão de aula nº17	29
Tabela nº24 – Planificação de aula nº24	30
Tabela nº25 – Reflexão de aula síncrona nº24	32
Tabela nº26 – Planificação Anual de Classe de Conjunto – 2º Grau	35
Tabela nº27 – Repertório abordado durante o ano letivo.....	37
Tabela nº28 – Síntese da prática pedagógica.....	38

Tabela nº29 – Planificação de aula nº 11 e 12.....	41
Tabela nº30 – Reflexão de aula nº 11 e 12.....	42
Tabela nº31 – Planificação de aula nº 37 e 38.....	43
Tabela nº32 – Reflexão de aula nº 37 e 38.....	45
Tabela nº33 – Planificação de aula nº 53.....	46
Tabela nº34 – Reflexão de aula observacional nº 53.....	47
Tabela nº35 – Metodologia individualista, competitiva e cooperativa (Johnson & Johnson 1999)	60
Tabela nº36 - Benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes e Silva, 2009 p. 50 e 51).....	65
Tabela nº37 - Grupos de aprendizagem cooperativa (fonte: Johnson, Johnson e Holubec (1998, citado por Lopes e Silva,2009), p. 21)	68
Tabela nº38 - Papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos cooperativos (Adaptado de Lopes e Silva, 2009)	70
Tabela nº39 - Os papéis do professor e do aluno nas várias fases de implementação da Aprendizagem Cooperativa (Adaptado de Lopes e Silva (2009)).....	71
Tabela nº40 - Conselhos para iniciar a implementação da aprendizagem cooperativa com sucesso (Lopes e Silva 2009).....	72
Tabela nº41 - Alguns dos métodos de Aprendizagem cooperativa. (Adaptado de Lopes e Silva (2009) e Díaz - Aguado (2000))	73
Tabela nº42 - Sintaxe do método “Aprendendo Juntos” de Johnson, Johnson e Holubec, (1993). Adaptado de Lopes e Silva (2009)	76
Tabela nº43 – Papeis/funções dos alunos.....	80
Tabela nº44 - Conteúdos programáticos por sessão	80
Tabela nº45 - Cruzamento entre tonalidades e figuras rítmicas.....	81
Tabela nº46 - Análise do conteúdo “buzzing”	83
Tabela nº47 - Análise do conteúdo “Arpejo”	85
Tabela nº48 - Síntese de grelha de autoavaliação.....	88
Tabela nº49 - Síntese do Inquérito por questionário aos alunos.....	89
Tabela nº50 - Resultados grelha de autoavaliação - Aula nº1 (2 - avaliação de competências cooperativistas).....	104
Tabela nº51 - Resultados grelha de autoavaliação - Aula nº2 (avaliação de competências cooperativistas).....	105

Tabela nº52 - Resultados grelha de autoavaliação - Aula nº3 (avaliação de competências cooperativistas).....	106
Tabela nº53 - Resultados grelha de autoavaliação - Aula nº4 (avaliação de competências cooperativistas).....	107
Tabela nº54 - Resultados grelha de autoavaliação - Aula nº5 (avaliação de competências cooperativistas).....	108
Tabela nº55 - Resultados questionário (questão nº2).....	110
Tabela nº56 - Resultados questionário (questão nº3).....	111
Tabela nº57 - Resultados questionário (questão nº4).....	111
Tabela nº58 - Resultados questionário (questão nº5).....	112
Tabela nº59 - Resultados questionário (questão nº6).....	113
Tabela nº60 - Resultados questionário (questão nº8).....	114
Tabela nº61 - Resultados questionário (questão nº9).....	114

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

EANA – Escola de Artes do Norte Alentejano

ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas

IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco

PES – Prática de Ensino Supervisionada

E@D – Ensino à distância

BPM – Batimentos por minuto

BERP – *Buzz Extension and Resistance Piece*

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

Parte I - Prática de Ensino Supervisionada

1. Introdução

O presente relatório resulta do trabalho realizado no âmbito da frequência do Mestrado em Ensino de Música, variante Trombone e Música de Conjunto, da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu na Escola de Artes Norte Alentejano – Conservatório de Portalegre, durante o ano letivo 2019/2020, sob a supervisão do professor Alexandre Vilela e em cooperação com o professor Bruno Ferreira. Na vertente de Trombone, foram lecionadas aulas com a duração de 50 minutos a um aluno matriculado no 3º grau. As aulas de Música de Conjunto foram lecionadas a uma classe de conjunto do 2º grau na secção de Gavião, tendo estas a duração de 90 minutos. Nesta primeira parte serão descritas as caracterizações do meio, da instituição, dos alunos/turma, bem como os planos de aula, relatórios e reflexões. Por fim, terminarei com uma breve reflexão sobre esta atividade tão enriquecedora que foi a Prática de Ensino Supervisionada e que tanto me fez crescer, pessoal e profissionalmente.

2. Contextualização escolar

2.1. Caracterização geográfica e histórica da cidade de Portalegre e Gavião

O concelho de Portalegre, com 447,9 km², situa-se no Alto Alentejo, fazendo parte da NUT II. Constituído por seis freguesias e com cerca de 25000 habitantes, faz fronteira com os concelhos de Marvão e Castelo de Vide a norte, Crato a oeste, Monforte e Arroches a sul, e com a província da Estremadura Espanhola a este.

A nível de património cultural, destacam-se a Fortificação de Elvas, considerada património da humanidade pela UNESCO, e o complexo muralhado do Marvão. Destaca-se também a paisagem natural, com ofertas de turismo rural e urbano, a gastronomia, os vinhos, azeite e outros produtos regionais. Ao longo do ano decorrem vários eventos (festivais, feira e festas) com destaque para o Cante Alentejano, classificado pela UNESCO.

A cidade de Portalegre, capital de distrito, cresceu principalmente a partir do século XVI, época em que foi elevada a sede do Bispado e à categoria de cidade. O progresso económico decorrente da agricultura, comércio e indústria, levou à existência de famílias nobres e burguesas na cidade. Tem uma forte tradição industrial, como o fabrico de panos de lã, a fundação da Real Fábrica de Lanifícios no século XVIII, a Fábrica Robinson, do século XIX, dedicada à preparação e transformação da cortiça e a Manufatura de Tapeçarias, de 1947, “ex-líbris” da cidade. Dos locais que permitem conhecer melhor a cidade, destacam-se: a Fundação Robinson, o Museu Municipal, a Sé Catedral, o Castelo, a Casa Museu José Guy Fino, o Centro de Artes do Espetáculo de Portalegre, o Mosteiro de São Bernardo, e a Galeria de S. Sebastião.

O concelho do Gavião situa-se no Norte Alentejano (NUT III), pertencendo administrativamente ao distrito de Portalegre. Ocupa uma superfície de 293, 547 km², que se distribui por quatro freguesias: Belver, Comenda, Margem e União das freguesias de Gavião e Atalaia. Trata-se de um dos municípios da região Alentejo que mais população perdeu na última década, apresentando a maior percentagem de idosos e, conseqüentemente, com um dos menores índices de sustentabilidade. A percentagem da população em idade escolar é baixa.



Figura 1 - Mapa concelho de Portalegre



Figura 2 - Mapa concelho de Gavião

De área geográfica relativamente grande, ao contrário do número reduzido de habitantes, encontram-se implantadas várias instituições públicas e privadas que, contribuem para a formação dos cidadãos. O território educativo centra-se quase exclusivamente no Agrupamento de Escolas, cabendo-lhes o papel aglutinador e dinamizador da cultura e do saber. As unidades orgânicas que constituem o Agrupamento dispõem de infraestruturas e equipamentos adaptados às novas exigências do processo ensino e aprendizagem. O edifício sede do Agrupamento integra um conjunto de espaços diversificados (Projeto educativo EANA 2018-2021).

2.2. Rede educativa

No concelho de Portalegre registam-se o Agrupamento sediado na Escola EB2,3 José Régio e o Agrupamento de Escolas do Bom Fim. Estes agrupamentos são constituídos por diversos Jardins de Infância, várias escolas de primeiro ciclo e ainda pelas próprias escolas do 2.º e 3.º ciclo que dão nome aos respetivos agrupamentos. Paralelamente, existem também duas escolas secundárias, cuja população estudantil é constituída não apenas por alunos que prosseguem os estudos, tanto da cidade como de outras freguesias do concelho, como também por alguns alunos oriundos de escolas de concelhos limítrofes.

No concelho de Gavião regista-se o Agrupamento de Escolas de Gavião, constituído pela Escola Básica de Gavião (sede do Agrupamento), bem como pela Escola Básica de Comenda e Jardins-de-Infância de Comenda e Vale de Gaviões.

2.3. Escola de Artes do Norte Alentejano

O estágio de Prática Educativa, decorrido no ano letivo 2019/2020, foi realizado em duas escolas distintas. No que respeita à disciplina de Classe de Conjunto, este foi realizado, em regime de observação, no Agrupamento de Escolas de Gavião, tendo como professor cooperante Bruno Ferreira. Relativamente à disciplina de Trombone, este foi realizado em função na Escola de Arte Norte Alentejano.

A Escola de Artes Norte Alentejano (EANA), anteriormente designada por Conservatório Regional de Portalegre, é uma escola particular e cooperativa de Ensino Artístico Especializado da Música, podendo estender a sua atividade ao Ensino de Bailado a outras Artes. Tem como suporte jurídico uma associação de serviço público sem fins lucrativos e devidamente reconhecida pelo Ministério da Educação desde 1988.

A EANA desenvolveu a sua atividade nas instalações contíguas ao Palácio Amarelo, cedidas pelo município local.

A 28 de junho de 1991, por despacho do Secretário de Estado da Reforma Educativa, a Escola de Artes Norte Alentejano foi reconhecida como instituição de Utilidade Pública.

Com a cedência de novas instalações atribuídas pela autarquia de Portalegre, a antiga Igreja de Misericórdia, um edifício do século XVI, sofreu algumas adaptações de modo a ser adaptada para as atividades da instituição. O projeto é da autoria do arquiteto Carrilho da Graça.

Pretendendo a EANA descentralizar o acesso ao Ensino Artístico Especializado da Música a todos os jovens do distrito de Portalegre, foi deliberado pelos órgãos competentes da associação, criar uma secção na cidade de Ponte de Sor. Para o efeito, foi disponibilizado pela câmara municipal local, as antigas instalações da Escola Primária/Delegação Escolar. Estas instalações foram remodeladas para o desenvolvimento destas atividades, recebendo a autorização definitiva de funcionamento, por parte do Ministério da Educação, a 7 de março de 2006.

Dando continuidade a uma política de descentralização, no ano de 2007, em parceria com o município de Sousel, foi criada uma nova secção. Atualmente, a secção está integrada no agrupamento de escolas de Sousel.

No ano letivo 2009/10, foi realizado um protocolo com o município de Gavião. Este protocolo, em articulação com o agrupamento escolas de Gavião e banda filarmónica local, visou alargar o ensino artístico especializado de música a esta comunidade. Esta secção é constituída exclusivamente por alunos de Soprano.

O plano de atividades, enquanto guião de toda a atividade pedagógica da EANA, permite em tempo útil, fixar orientações emanadas pelo ministério da educação e do conselho pedagógico, assim como de outros órgãos tendo com objetivo perspetivar ações que levem ao conhecimento público da vida da instituição.

As atuais instalações possuem as condições necessárias para uma escola de Ensino Artístico Especializado da Música, com um número razoável de salas adequadas à prática instrumental (5), formação musical e classe conjunto (2), salas para ensaio de orquestra e de coro (1), um auditório e toda uma logística de apoio às mais diversas atividades, como concertos, audições, recitais, *masterclasses* ou *workshops*. Tendo em consideração o facto de as instalações, embora remodeladas, serem antigas, a acústica das salas e o isolamento das mesmas não é o ideal (Projeto educativo EANA).

2.3.1 Modelo de organização e gestão pedagógica

Entidade titular: a EANA, propriedade de uma instituição sem fins lucrativos do mesmo nome, é um estabelecimento de Ensino Artístico e Especializado de carácter privado de Utilidade Pública.

Órgãos Sociais:

- a) **Assembleia Geral:** é constituída por todos os associados, desde que tenham as suas quotas em dia e não se encontrem suspensos. A Mesa da Assembleia Geral é constituída por um Presidente, vice-Presidente e um Secretário. Compete à Assembleia Geral deliberar sobre todas as matérias não compreendidas nas atribuições legais ou estatutárias dos outros órgãos.
- b) **Direção:** é composta por um Presidente, um Secretário e um Tesoureiro, competindo-lhe administrar e representar a EANA para todos os efeitos legais, estatutários e regulamentares.
- c) **Conselho Fiscal:** é composto por três membros: um Presidente e dois Vogais. Compete a este Órgão, exercer a fiscalização sobre a escrituração e documentação da Associação, sempre que o julgue conveniente, e, dar o seu parecer sobre o Relatório de Contas e Orçamento e sobre todos os assuntos que a direção submeta à sua apreciação.

Direção Pedagógica: é designada pela entidade titular e constituída por um Presidente e dois Vogais convidados pela Direção Administrativa, legalmente habilitados e homologados pelo Ministério da Educação e Ciência para o desempenho dessas funções.

Conselho Pedagógico:

O **Conselho Pedagógico** apresenta a seguinte composição:

- 1) Membros da Direção Pedagógica;
- 2) Coordenador do Departamento de Instrumentos de Teclas;
- 3) Coordenador do Departamento de Instrumentos de Cordas friccionadas;
- 4) Coordenador do Departamento de Instrumentos de Cordas Dedilhadas;
- 5) Coordenador do Departamento de Instrumentos de Sopro;
- 6) Coordenador do Departamento de Canto e Classe de Conjunto;
- 7) Coordenador do Departamento de Formação Musical e Teóricas.

Presidente: o Presidente do Conselho Pedagógico é o Presidente da Direção Pedagógica.

Departamentos:

Os **departamentos** curriculares, enquanto estruturas de orientação educativa de apoio ao Conselho Pedagógico, visam promover a articulação e gestão curricular na aplicação do currículo nacional e dos programas e orientações

curriculares e programáticas definidas a nível nacional, bem como o desenvolvimento de componentes curriculares por iniciativa da EANA.

Os departamentos das EANA são os seguintes:

- 1) Departamento de Instrumentos de Teclas;
- 2) Departamento de Instrumentos de Cordas friccionadas;
- 3) Departamento de Instrumentos de Cordas Dedilhadas;
- 4) Departamento de Instrumentos de Sopro;
- 5) Departamento de Canto e Classe de Conjunto;
- 6) Departamento de Formação Musical e Teóricas.

Conselho Geral:

O **Conselho Geral** da EANA constitui um órgão consultivo e apresenta a seguinte constituição:

- 1) Direção Pedagógica;
- 2) Direção Administrativa;
- 3) Representante dos Pais e Encarregados de Educação das Escolas com protocolo do Ensino Articulado;
- 4) Representante das autarquias onde a EANA desenvolve a sua atividade;
- 5) Representante dos alunos da EANA;
- 6) Instituto Politécnico de Portalegre;
- 7) Convidados.

2.4. Oferta Educativa

A EANA ministra cursos de Ensino Especializado de Música desde o Pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico ao Ensino Secundário que estão organizados da seguinte forma:

Tabela nº1 - Oferta educativa da EANA

Cursos	Iniciação instrumental	Iniciação musical	Básico de música	Secundário de música
Ciclos	Pré-Escolar	1º Ciclo	2º e 3º Ciclo	Secundário
Idades	dos 3 aos 5 anos	dos 6 aos 10 anos	dos 11 aos 15 anos	dos 16 aos 18 anos

A EANA tem, com base na atual legislação, os cursos básicos e secundários de Música que podem ser frequentados nos seguintes regimes de frequência:

- a) **Livre**, com um regime de frequência independente do plano de estudos frequentado na restante oferta educativa disponibilizada pela EANA;
- b) **Articulado**, com frequência das disciplinas da componente vocacional e da área de projeto na EANA, no curso básico, e das disciplinas das componentes vocacional e específica, no curso secundário;
- c) **Supletivo**, cursos constituídos apenas pelas disciplinas que constam da componente de formação vocacional, no nível básico, e pelas disciplinas que constam das componentes de formação específica e vocacional, no nível secundário.

Tabela nº2 - Curso livre

Componentes do currículo da Formação Vocacional	Carga horária semanal
Instrumento	45'

Tabela nº3 - Curso de iniciação musical - 1º Ciclo

Componentes do currículo da Formação Vocacional	Carga horária semanal
Iniciação à Formação Musical	45'
Classe de Conjunto	45'
Instrumento	45'

Tabela nº4 - Curso básico de música - 2º Ciclo

Componentes do currículo da Formação Vocacional	Carga horária semanal	
	5º ano	6º ano
Formação Musical	90' + 45'	90' + 45'
Classe de Conjunto	90'	90'
Instrumento	45'	45'

Tabela nº5 - Curso básico de música - 3º Ciclo

Componentes do currículo da Formação Vocacional	Carga horária semanal		
	5º ano	6º ano	7º ano
Formação Musical	90' + 45'	90' + 45'	90' + 45'
Classe de Conjunto	90'	90'	90'
Instrumento	45'	45'	45'

Tabela nº6 - Curso secundário de música

Componentes do currículo da Formação Vocacional	Carga horária semanal		
	10º ano	11º ano	12º ano
Formação Musical	90'	90'	90'
Classe de Conjunto	90' + 45'	90' + 45'	90' + 45'
Instrumento (Regime Articulado)	90'	90'	90'
Instrumento (Regime Supletivo)	45'	45'	45'
História da Cultura e da Artes	135'	135'	135'
Análise e Técnica de Composição	135'	135'	135'
Disciplina de opção: Instrumento de tecla	-	45'	45'

No âmbito dos cursos oficiais de música, inclui-se na oferta da EANA o ensino dos seguintes instrumentos: Violino, Viola, Clarinete, Trompete, Violoncelo, Piano, Oboé, Guitarra, Saxofone, Flauta Transversal, Trombone e Trompa.

2.5. Plano de Educação à Distância - E@D ¹ (Aplicado no 3º Período)

Segundo a Portaria 359/2019:

- **“Sessão assíncrona”** – aquela que é desenvolvida em tempo não real, em que os alunos trabalham autonomamente, acedendo a recursos educativos e formativos e a outros materiais curriculares disponibilizados na plataforma de aprendizagem online, bem como a ferramentas de comunicação que lhes permitem estabelecer interação com os seus pares e professores, em torno das temáticas em estudo;
- **“Sessão síncrona”** – aquela que é desenvolvida em tempo real e que permite aos alunos interagirem online com os seus professores e com os seus pares para participarem nas atividades letivas, esclarecerem as suas

¹ Sigla utilizada pelo Ministério da Educação alusivo ao Ensino à Distância

dúvidas ou questões, apresentarem trabalhos, designadamente no *chat* ou em videoconferências.

Tabela nº7 - Curso livre

Curso livre		
Disciplina	Tempo (min)	Caracterização da aula
Instrumento	30'	Sessão síncrona

Tabela nº8 - Curso básico de Música - 1º Ciclo

Curso Básico de Música - 1º ciclo		
Disciplina	Tempo (min)	Caracterização da aula
Formação Musical	30'	Sessão síncrona
Classe de Conjunto	30'	Sessão assíncrona
Instrumento	20'	Sessão síncrona

Tabela nº9 - Curso básico de Música - 2º e 3º Ciclos

Curso Básico de Música - 2º e 3º ciclos		
Disciplina	Tempo (min)	Caracterização da aula
Formação Musical	30'	Sessão síncrona
Classe de Conjunto	30' semanais (possibilidade de ser quinzenal)	Sessão síncrona
Instrumento	30'	Sessão síncrona

Tabela nº10 - Curso secundário de Música

Curso Secundário de Música		
Disciplina	Tempo (min)	Caracterização da aula
Formação Musical	40'	Sessão síncrona
Classe de Conjunto	40' (possibilidade de ser quinzenal)	Sessão síncrona
Instrumento (articulado)	2 x 40'	Sessão síncrona
Instrumento (supletivo)	40'	Sessão síncrona
História e Cultura das Artes	2 x 40'	Sessão síncrona
Análise e Técnicas de Composição	2 x 40'	Sessão síncrona
Disciplina de opção (Instrumentos de Tecla/Acompanhamento e Improvisação)	40'	Sessão síncrona

2.6. Recursos Humanos

2.6.1. Pessoal docente

Atualmente, o quadro de Docentes é constituído por 25 professores, todos eles com habilitações para a docência. Maioritariamente são professores licenciados com profissionalização para o ensino, estando os restantes em fase de apresentação do relatório de estágio de mestrado.

Tabela nº11 - Corpo docente da EANA

Corpo docente da EANA	
Curso	Nº de docentes
Violino	2
Violoncelo	1
Piano	3
Guitarra	3
Oboé	1
Flauta transversal	2
Clarinete	1

Saxofone	1
Trompete	1
Trompa	1
Trombone	1
Acordeão	1
Formação Musical	5
História da Música	1
Análise, Técnicas e Composição	1

2.6.2. Pessoal não docente

Tabela nº12 - Pessoal não docente da EANA

Pessoal não docente da EANA	
Função	Nº de trabalhadores
Assessor de direção	1
Assistente administrativa	4
Funcionário de limpeza	1

2.6.3. Alunos

A Escola de Artes do Norte Alentejano desenvolve o ensino da música a mais de 300 crianças, distribuídas por Portalegre, Sousel, Ponte Sor e Gavião, tendo contado com 269 no ano letivo de 2017/2018 nos cursos oficiais de música. O intervalo de idades dos alunos situa-se entre os 6 e os 17 anos.

Tabela nº13 - Distribuição de alunos por curso e respetivo Grau na EANA - Secção Portalegre

Distribuição de alunos por curso e respetivo Grau na EANA – Secção Portalegre											
Curso	Iniciação	1º Grau	2º Grau	3º Grau	4º Grau	5º Grau	6º Grau	7º Grau	8º Grau	Livre	Total
Violino	1	5	5	5	2	2	1	-	-	1	22
Violeta	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Violoncelo	1	5	1	-	-	-	-	-	-	-	7
Piano	4	9	10	5	1	-	-	1	-	-	30

Guitarra	3	15	5	5	3	2	-	-	-	-	33
Oboé	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0
Flauta Transversal	2	4		6	3	-	-	1	-	1	17
Clarinete	-	3	1	1	1	2	-	-	-	1	9
Saxofone	-	-	1	3	-	1	-	-	-	-	5
Trompete	1	-	-	-	-	-	-	1	1	-	3
Trompa	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	4
Trombone	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	2
Acordeão	3	5	1	1	2	2	-	3	1	-	18
Total	15	47	24	29	14	9	2	6	2	3	151

Analisando a tabela, podemos verificar que: o departamento de Teclas é o departamento com maior número de alunos (48 alunos que correspondem a 31.78% do total), o departamento de Sopros é o segundo com maior número de alunos (40 alunos que correspondem a 26.50%), o departamento de cordas dedilhadas é o terceiro com maior número de alunos (33 alunos que correspondem a 21.84%) e o departamento de cordas friccionadas é o departamento com menor número de alunos (30 alunos que correspondem a 19.87%). Referir que, dos 151 alunos inscritos na escola, apenas 10, que correspondem a 6.62%, são do secundário. O departamento de Tecla com cinco alunos, o departamento de Sopros com quatro alunos, o departamento de Cordas Friccionadas com um aluno e o departamento de Cordas Dedilhadas sem qualquer aluno.

Relativamente aos instrumentos, as classes com maior número de alunos são: Guitarra (33 alunos que correspondem a 21.84%), Piano (30 alunos que correspondem a 19.87%), Violino (22 alunos que correspondem a 14.57%), Acordeão (18 alunos que correspondem a 11.92%) e Flauta Transversal (17 alunos que correspondem a 11.26%). As classes com menor número de alunos são: oboé (com nenhum aluno inscrito), Violeta (um aluno que corresponde a 0.66%), Trombone (dois alunos que correspondem a 1.32%), Trompete (três alunos que correspondem a 1.98%) e Trompa (quatro alunos que correspondem a 2.65%).

A distribuição de alunos por classes de instrumento não é a mais equilibrada, o que impossibilita algumas classes de realizarem ensambles/formações de música de câmara. No que diz respeito à disciplina de Orquestra, não existe equilíbrio entre os naipes, o que prejudica a evolução dos alunos em contexto de música de conjunto.

Tabela nº14 - Distribuição de alunos por curso e respetivo Grau na EANA - Secção Gavião

Distribuição de alunos por curso e respetivo Grau na EANA – Secção Gavião						
Curso	1º Grau	2º Grau	3º Grau	4º Grau	5º Grau	Total
Oboé	-	-	1	-	-	1
Flauta Transversal	1	1	1	-	-	3
Clarinete	-	2	3	-	-	5
Saxofone	2	2	3	-	-	7
Trompete	2	-	3	-	-	5
Trompa	-	-	-	-	-	0
Trombone	1	2	-	-	-	3
Total	6	7	11	-	-	24

O ensino artístico especializado no Agrupamento de escolas Gavião existe desde o ano letivo 2007/08, no entanto, só havia alunos até ao 2º Grau. Desde 2007/08, a oferta foi ampliada até ao 5º Grau. Referir que, nesta secção, só existe instrumentos de Sopro, resultado de um protocolo entre a Escola de Artes Norte Alentejano, Agrupamento de Escolas de Gavião, Câmara Municipal de Gavião e Banda Filarmónica de Gavião.

Na escola estão inscritos 24 alunos distribuídos pelas seguintes classes: Saxofone (sete alunos que correspondem a 29.17% do total), Clarinete (cinco alunos que correspondem a 20.83%), Trompete (cinco alunos que correspondem a 20.83%), Trombone (três alunos que correspondem a 12.5%), Flauta Transversal (três alunos que correspondem a 12.5%) e Oboé (um aluno que corresponde a 4.17%).

A distribuição de alunos pelas classes instrumentais é mais equilibrada comparativamente a Portalegre, o que possibilita às classes desenvolverem formações de música de câmara (como por exemplo trios, quartetos, quintetos e ensambles). Esta organização de alunos pelas classes é compatível com a organização de uma Orquestra de Sopros, que a escola ainda não disponibiliza.

2.7. Caracterização da classe de Trombone

A Classe de Trombone da Escola de Artes Norte Alentejano é constituída por cinco alunos – dois em Portalegre e três no Gavião.

Tabela nº15 - Distribuição dos alunos de Trombone por escola, grau e regime

Distribuição de alunos por escola, grau e regime			
Nome	Escola	Grau	Regime
A	Gavião	1º	Articulado
B	Gavião	2º	Articulado
C	Gavião	2º	Articulado
D	Portalegre	3º	Articulado
E	Portalegre	6º	Supletivo

Relativamente a Portalegre, os alunos são provenientes de duas bandas filarmónicas locais da região e têm instrumento próprio. No que diz respeito a Gavião, os alunos não tiveram qualquer contacto com o Trombone antes do seu ingresso no ensino articulado e o instrumento é emprestado pela banda filarmónica local.

3. Prática de Ensino Supervisionada - Trombone

3.1. Caracterização do aluno de Trombone

Aluno D
<p>Aluno de 12 anos frequenta o 3º Grau em regime articulado na Escola de Artes Norte Alentejano e, paralelamente, o 7º ano de escolaridade do ensino regular. Oriundo de uma filarmónica do concelho de Portalegre, este aluno ingressou para a instituição desde o 1º Grau.</p> <p>Este aluno toca num trombone Antonie Courtois, tubagem 42 com rotor Fá, que facilita a sua evolução. Além do trombone, apresenta metrónomo e afinador. Durante o ano letivo, foi-lhe solicitado adquirir um <i>Berp</i>.²</p> <p>Do ponto de vista técnico-instrumental, podem observar-se as seguintes situações:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ O processo de respiração é razoável, estando a trabalhar frases mais compridas entre respirações; ▪ A articulação, ao nível de <i>staccato</i>, é aceitável, sendo prejudicada quando se esquece de manter um fluxo de ar contínuo; ▪ A articulação <i>legato</i> é satisfatória, predominando ainda alguma prática de <i>glissandos</i>; ▪ Na área da coordenação do braço revela ainda alguma tensão e rigidez; ▪ Ao nível da postura, o aluno revela ter adquirido bons hábitos. <p>Do ponto de vista das competências auditivas, o discente revela uma afinação e pulsação aceitáveis para o seu nível de ensino. No entanto, no domínio das competências expressivas, observa-se uma certa inflexibilidade decorrente nas características tímbricas da sua sonoridade, bem como da sua articulação que se revela um pouco rígida.</p> <p>O aluno apresenta hábitos de estudo pouco estruturados e consolidados.</p>

3.2. Planificação Anual de Trombone (3º Grau/7ºAno)

Tabela nº16 - Planificação Anual de Trombone - 3º Grau

Programa	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escalas maiores e menores até 3 alterações, respetivos arpejos e inversões (extensão completa); ▪ Peças a solo ou com acompanhamento;
-----------------	--

² Objeto de apoio à vibração labial.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estudos diversos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dominar a execução musical em qualquer das tonalidades abordadas; ▪ Conhecer e dominar todos os diferentes tipos de articulação; ▪ Dominar controladamente a técnica digital; ▪ Desenvolver o conhecimento ao nível do repertório do instrumento; ▪ Promover apresentações públicas.
Estratégias/Atividades e Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de exercícios de técnica de base, nomeadamente de respiração, embocadura, postura, articulação, técnica digital; ▪ Leituras solfejadas; ▪ Leituras acompanhadas pelo professor; ▪ Realização de audições e/ou aulas abertas.
Competências	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolvimento de todas as técnicas inerentes ao instrumento; ▪ Desenvolvimento da leitura musical; ▪ Conhecimento de repertório respetivos compositores; ▪ Conhecimento de géneros e estilos musicais.
Recursos/Materiais Bibliográficos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recurso a livros, Métodos e documentos relacionados com o Trombone; ▪ Audição de obras de vários estilos e épocas musicais. ▪ Material apropriado, escolhido pelo docente, para o desenvolvimento do aluno. ▪ Material informático e material discográfico.
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação contínua realizada pelos parâmetros definidos em conselho pedagógico; ▪ Audições; ▪ Testes.

3.3. Horário

No ano letivo 2019/2020 a aula de instrumento do aluno D realizou-se à quarta-feira, das 16h10 às 17h. Devido à situação pandémica no 3º Período, a aula presencial passou a ser *online* às quartas-feiras, das 15h às 15h30.

3.4. Repertório abordado

Tabela nº17 - Repertório do aluno D

Repertório - Aluno D	
Obra	Compositor
<i>Badinage</i>	Peter Lawrence
<i>Sang till lotta</i>	Jan Sandstrom
Largo	Georg Friedrich Handel
<i>Melodies Etudes for Trombone</i>	Marco Bordogni
<i>40 Progressive Etudes for Trombone</i>	Sigmund Hering
<i>Complete Method for Trombone</i>	J. Arban
<i>Lip Slurs</i>	Brad Edwards
<i>Over the Rainbow</i>	Arr. José Silva
<i>Follow the Yellow Brick Road We're off to See the Wizard</i>	Arr. José Silva
<i>Can You feel the Love Tonight</i>	Arr. José Silva

3.5. Avaliações

Tabela nº18 - Avaliações relativas ao aluno D

Avaliações - Aluno D			
	Instrumento	Formação Musical	Classe de Conjunto
1º Período	4	5	4
2º Período	4	5	5
3º Período	4	5	5

3.6. Indumentária de concertos e audições

A indumentária, escolhida entre professor e aluno, foi a seguinte: camisa branca, calça escura e sapatos escuros.

3.7. Síntese da prática pedagógica de Instrumento - Trombone

Tabela nº19 - Síntese da prática pedagógica de Instrumento - Trombone

Aula	Data	Aluno	Sumário
1º Período			
1	25-09-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaboração de horário.
2	02-10-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Hering – estudo nº 6.
3	09-10-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escalas Maiores; ▪ Arpejos com inversões; ▪ Bordogni – estudo nº 2.
4	16-10-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escalas de Lá Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos no estado fundamental e com inversões; ▪ Bordogni – estudo nº 2; ▪ Badinage – 4º andamento.
5	23-10-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Fá Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos no estado fundamental e com inversões; ▪ Bordogni – estudo nº 3; ▪ Hering – estudo nº 8; ▪ Badinage – 4º andamento.
6	30-10-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Lá Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos; ▪ Hering – estudo nº 9; ▪ Badinage – 4º andamento.

7	06-11-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Hering – estudo nº 9; ▪ Badinage – 4º andamento.
8	13-11-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Ré b Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos no estado fundamental; ▪ Bordogni – estudo nº 3.
9	20-11-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Lá b Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Bordogni – estudo nº 3; ▪ Hering – estudo nº 10.
10	27-11-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Bordogni – estudo nº 3; ▪ Hering – estudo nº 10.
11	04-12-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Bordogni – estudo nº 3; ▪ Hering – estudo nº 10; ▪ Badinage – 4º andamento; ▪ Revisão para a audição/prova.
12	11-12-2019	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audição/Prova.
<u>2º Período</u>			
13	08-01-2020	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Balanço do 1º período e metas/objetivos para o 2º período; ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Lá b Maior; ▪ Escala de Fá menor; ▪ Arpejos.
14	15-01-2020	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>.
15	22-01-2020	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Ré Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos; ▪ Hering – estudo nº 11; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>.
16	29-01-2020	Aluno D	<u>Aula de Música de Câmara – Trio de Trombones</u>

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Can you feel the love tonight</i> – arr. José Silva; ▪ <i>Over the rainbow</i> – arr. José Silva; ▪ <i>Follow the yellow brick road</i> – arr. José Silva; ▪ <i>You've got a friend in me</i> – arr. José Silva.
17	05-02-2020	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Réb Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos; ▪ Bordogni – estudo nº 4; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>.
18	12-02-2020	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Bordogni – estudo nº 3; ▪ Hering – estudo nº 12; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>.
19	19-02-2020	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Mi b Maior; ▪ Bordogni – estudo nº 4; ▪ Hering – estudo nº 12; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>.
20	04-03-2020	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Mi Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos; ▪ Hering – estudo nº 4; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>.
21	11-03-2020	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Bordogni – estudo nº 4; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>.
22	18-03-2020	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhamento à distância da atividade letiva do aluno.
23	25-03-2020	Aluno D	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhamento à distância da atividade letiva do aluno.
<u>3º Período</u>			
24	15-04-2020	Aluno D	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Si b Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica

			<p>e melódica;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Planificação do 3º período. <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Lá b Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos.
25	22-04-2020	Aluno D	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Sol b Maior; ▪ Relativa menor natural; ▪ Arpejos; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>. <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arban – estudo nº 14.
26	29-04-2020	Aluno D	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>. <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Ré b Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos.
27	06-05-2020	Aluno D	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Mi b Maior; ▪ Relativa menor natural; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>; <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Can you feel the love tonight</i> – arr. José Silva;
28	13-05-2020	Aluno D	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Jan Sandstrom - <i>Sang till lotta</i>. <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Arban – estudo nº 18.
29	20-05-2020	Aluno D	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento;

			<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escalas Maiores e menores. <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Si Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos.
30	27-05-2020	Aluno D	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Handel – Largo. <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não houve.
31	03-06-2020	Aluno D	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Técnica-base; ▪ Handel – Largo. <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Handel – Largo.
32	17-06-2020	Aluno D	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Handel – Largo. <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não houve.
33	24-06-2020	Aluno D	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Balanço e autoavaliação do 3º período. <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Não houve.

3.8. Planificações e Reflexões de aula


Seguem-se algumas planificações e reflexões de aula, tendo sido seleccionada uma aula por cada período letivo, abarcando, deste modo, todo o período temporal do estágio.

Tabela nº20 - Planificação de aula nº9

Planificação de aula nº 9		
<p>Nome do mestrando: José Miguel Silva</p> <p>Professor Cooperante: Bruno Ferreira</p> <p>Professor Orientador: Alexandre Vilela</p> <p>Nome do aluno: Aluno D (3º Grau)</p>	<p>Data: 20 de novembro 2019</p> <p>Local: Portalegre</p> <p>Número de alunos: 1</p> <p>Duração da aula: 50min</p>	
<p>Contextualização da aula: Preparação de repertório para a audição e avaliação de 1º Período.</p>		
<p>Sumário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Lá b Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Marco Bordogni - “Melodies Etudes for Trombone” – estudo nº 3; ▪ Sigmund Hering – “40 Progressive Etudes for Trombone” – estudo nº 10; 	
<u>Conteúdos e Recursos Pedagógicos</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Atividades / Estratégias</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Lá b Maior; ▪ Escala de Fá menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos; ▪ Marco Bordogni - “Melodies Etudes for Trombone” – estudo nº 3; ▪ Sigmund Hering – “40 Progressive Etudes for Trombone” – estudo nº 10; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecer; ▪ Desenvolver a capacidade sonora; ▪ Avaliar o conhecimento da tonalidade Lá b Maior e respetiva relativa menor natural, harmónica e melódica com respetivos arpejo no seu estado fundamental; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de exercícios de <i>buzzing</i> acompanhados de um piano; ▪ Realização de exercícios em glissando para fluir o ar; ▪ Realização de exercícios de respiração; ▪ Realização de exercícios de digitação e coordenação; ▪ Interpretação do

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Som; ▪ Técnica; ▪ Dinâmicas; ▪ Acentuações; ▪ Afinação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Diferenciar os vários tipos de articulação; ▪ Adquirir qualidade de som em toda a extensão do instrumento; ▪ Verificar aquisição das competências expressivas, nomeadamente as articulações e coordenação da vara; ▪ Diferenciar os vários tipos de dinâmicas; ▪ Planear sessões de estudo para a semana seguinte. 	<p>estudo nº 3 de Marco Bordogni;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação do estudo nº 10 de Sigmund Hering.
<p style="text-align: center;"><u>Recursos</u></p>	<p>Cadeiras, estantes, piano digital, metrónomo, partituras, instrumentos, lápis e borracha.</p>	
<p style="text-align: center;"><u>Avaliação</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação por observação direta; ▪ Comportamento, atitudes e valores; ▪ Pontualidade e assiduidade. 	

Tabela nº21 - Reflexão de aula nº9

Reflexão de aula nº 9
<p>A aula começou com uma sessão de aquecimento. Com o recurso do piano, o aluno fez dois exercícios de <i>buzzing</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todas as tonalidades maiores, as 3 primeiras notas da escala em glissando;  <ol style="list-style-type: none"> 2. Todas as tonalidades maiores, as 5 primeiras notas da escala em <i>glissando</i>;



Nestes dois exercícios, o aluno revelou alguma dificuldade no controlo do ar. Para superar a dificuldade, foi proposto ao aluno respirar melhor para que conseguisse suportar a frase na sua totalidade com uma boa qualidade timbrica.

Para finalizar o aquecimento, e com o recurso do metrónomo, o aluno e o professor fizeram vários *glissandos* nos harmónicos Sib grave, Fá médio e Sib médio.

Dando continuidade à aula, e com recurso do metrónomo, o aluno executou as escalas em diferentes articulações. A escala Maior com uma oitava e a relativa menor com duas oitavas, relevando alguma dificuldade em chegar ao registo agudo na relativa menor. Para superar a dificuldade, foi proposto ao aluno executar a escala em *glissando* no bocal. Este exercício permitiu ao aluno controlar melhor a linha de ar. Durante o exercício o professor incentivou ao aluno a respirar melhor.

O aluno apresentou o estudo nº 3 de Marco Bordogni, revelando algumas inflexibilidades no legato. O professor adotou as seguintes estratégias:

1. Execução do estudo só com ar;
2. Execução de alguns excertos na oitava inferior;
3. Performance final.

Depois das estratégias aplicadas, o aluno revelou maior segurança na performance do estudo. O professor incentivou o aluno a trabalhar em casa com as mesmas estratégias que foram adotadas na sala de aula.

Para finalizar a aula, o aluno executou o estudo nº 10 de Hering na sua totalidade, evidenciando algumas inflexibilidades na articulação. Por essa razão, o professor pediu ao aluno para fazer o estudo só com ar (execução rítmica e melódica usando a respiração). Aluno e professor concluíram que o aluno é pouco ativo na execução instrumental.

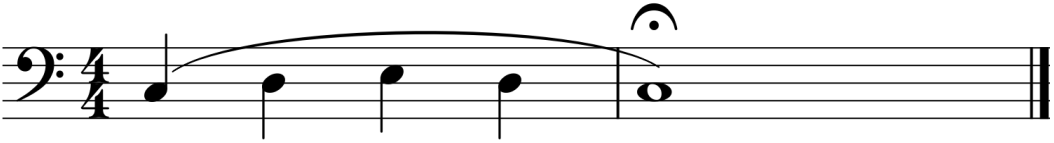
No fim da aula, foram planeados materiais e estratégias de estudo para aplicar no estudo em casa.

Tabela nº22 - Planificação de aula nº17

Planificação de aula nº 17		
<p>Nome do mestrando: José Miguel Silva</p> <p>Professor Cooperante: Bruno Ferreira</p> <p>Professor Orientador: Alexandre Vilela</p> <p>Nome do aluno: Aluno D (3º Grau)</p>	<p>Data: 5 de fevereiro 2020</p> <p>Local: Portalegre</p> <p>Número de alunos: 1</p> <p>Duração da aula: 50min</p>	
<p>Contextualização da aula: Preparação de repertório para a audição e avaliação de 2º Período.</p>		
<p>Sumário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Réb Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos; ▪ Marco Bordogni – <i>Melodies Etudes for Trombone</i> – estudo nº 4; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>. 	
<u>Conteúdos e Recursos Pedagógicos</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Atividades / Estratégias</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Réb Maior; ▪ Escala de Sib menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos; ▪ Marco Bordogni - <i>Melodies Etudes for Trombone</i> – estudo nº 4; ▪ Jan Sandstrom – <i>Sang till lotta</i>; ▪ Som; ▪ Técnica; ▪ Dinâmicas; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecer; ▪ Desenvolver a capacidade sonora; ▪ Avaliar o conhecimento da tonalidade Réb Maior e respetiva relativa menor natural, harmónica e melódica com respetivo arpejo no seu estado fundamental; ▪ Diferenciar os vários tipos de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de exercícios de <i>buzzing</i> acompanhados de um piano; ▪ Realização de exercícios em glissando para fluir o ar; ▪ Realização de exercícios de respiração; ▪ Realização de exercícios de digitação e coordenação; ▪ Interpretação do estudo nº 4 de Marco Bordogni; ▪ Interpretação da

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acentuações; ▪ Afinação. 	<p>articulação;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Adquirir qualidade de som em toda a extensão do instrumento; ▪ Verificar aquisição das competências expressivas, nomeadamente as articulações e coordenação da vara; ▪ Diferenciar os vários tipos de dinâmicas; ▪ Planear sessões de estudo para a semana seguinte. 	<p>obra <i>Sang till lotta</i> de Jan Sandstrom.</p>
<u>Recursos</u>	Cadeiras, estantes, piano digital, metrônomo, partituras, instrumentos, lápis e borracha.	
<u>Avaliação</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação por observação direta; ▪ Comportamento, atitudes e valores; ▪ Pontualidade e assiduidade. 	

Tabela nº23 - Reflexão de aula nº17

Reflexão de aula nº 17
<p>A aula começou com uma sessão de aquecimento. Com o recurso do piano, o aluno fez dois exercícios de <i>buzzing</i>³:</p> <p>Todas as tonalidades maiores, as 3 primeiras notas da escala em <i>glissando</i>;</p>  <p>1. Todas as tonalidades maiores, as 5 primeiras notas da escala em <i>glissando</i>;</p>

³ Termo inglês utilizado para definir a vibração labial no bocal.



Para finalizar o aquecimento, e com o recurso do metrónomo, o aluno e o professor fizeram vários *glissandos* nos harmónicos Sib grave, Fá médio e Sib médio.

Dando continuidade à aula, e com recurso do metrónomo, o aluno executou as escalas em diferentes articulações. Ambas as escalas com uma oitava.

O aluno revelou algumas hesitações na digitação da relativa menor natural. O professor adotou a seguinte estratégia: nome das notas e digitações.

Depois de executar as escalas e arpejos, o aluno executou o *vocalizo n.º4* de Marco Bordogni. Revelando algumas insuficiências no fraseado, o professor não deixou o aluno terminar o estudo e adotou as seguintes estratégias até ao compasso n.º25:

1. Nome de notas com digitações;
2. *Buzzing* em glissando acompanhado do piano;
3. Execução em *glissando* no Trombone;
4. Performance final do excerto.

Depois das estratégias adotadas, o aluno demonstrou uma maior coordenação entre vara e língua, maior clareza no *legato* e maior fluidez no fraseado.

Para finalizar a aula, o aluno executou a obra *Sang till lotta* até ao compasso n.º 29, evidenciando algumas dificuldades em tocar o registo agudo. O professor adotou as seguintes estratégias em alguns excertos da peça:

1. Nome de notas com digitações;
2. *Buzzing* em *glissando*;
3. Execução em *glissando* no trombone;
4. Performance final.

No fim da aula, foram planeados materiais e estratégias de estudo para aplicar no estudo em casa.

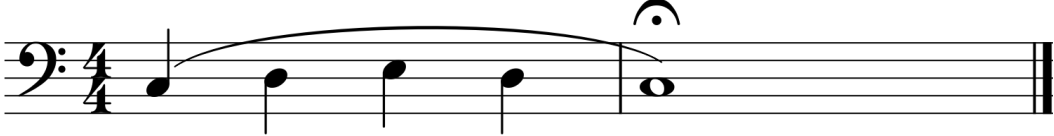
Tabela n.º24 - Planificação de aula n.º24

Planificação de aula n.º 24	
Nome do mestrando: José Miguel Silva	Data: 15 de abril 2020
Professor Cooperante: Bruno	Local: Portalegre
	Número de alunos: 1

<p>Ferreira</p> <p>Professor Orientador: Alexandre Vilela</p> <p>Nome do aluno: Aluno D (3º Grau)</p>	<p>Duração da aula: 30min</p>	
<p>Contextualização da aula: Preparação de repertório para a audição e avaliação de 3º Período. (Acompanhamento à distância da atividade letiva do aluno)</p>		
<p>Sumário</p>	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Sib Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Planificação do 3º período. <p><u>Sessão assíncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Escala de Láb Maior; ▪ Relativa menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos. 	
<p>Sessão síncrona</p>		
<p>Conteúdos</p>	<p>Objetivos</p>	<p>Atividades / Estratégias</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Sib Maior; ▪ Escala de Sol menor natural, harmónica e melódica; ▪ Arpejos; ▪ Som; ▪ Técnica; ▪ Acentuações; ▪ Afinação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecer; ▪ Desenvolver a capacidade sonora; ▪ Avaliar o conhecimento da tonalidade Sib Maior e respetiva relativa menor natural, harmónica e melódica com respetivo arpejo no seu estado fundamental; ▪ Diferenciar os vários tipos de articulação; ▪ Adquirir qualidade de som 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de exercícios de <i>buzzing</i> acompanhados de um piano; ▪ Realização de exercícios em glissando para fluir o ar; ▪ Realização de exercícios de respiração; ▪ Realização de exercícios de digitação e coordenação.

	<p>em toda a extensão do instrumento;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Verificar aquisição das competências expressivas, nomeadamente as articulações e coordenação da vara; ▪ Planear sessões de estudo para a semana seguinte. 	
<u>Recursos</u>	Estantes, computador com a plataforma Zoom, metrónomo, instrumento, lápis e borracha.	
<u>Avaliação</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação por observação direta; ▪ Comportamento, atitudes e valores; ▪ Pontualidade e assiduidade. 	
Sessão assíncrona		
<u>Tarefa</u>	<u>Análise/Observação/Reflexão</u>	
Gravação da escala de Láb Maior com arpejo em <i>legato</i> e relativa menor com variações (harmónica e melódica) com arpejo em <i>stacatto</i> .	O aluno executou as escalas e arpejos sem hesitações na digitação. No entanto, este revelou algumas insuficiências em manter o fluxo do ar. Estas insuficiências fazem com que haja quebras no <i>legato</i> e falta de direção no <i>stacatto</i> . O aluno pode respirar muito mais e melhor.	

Tabela nº25 - Reflexão de aula síncrona nº24

Reflexão de aula síncrona nº 24
<p>A aula começou com uma sessão de aquecimento. Com o recurso do piano, o aluno fez dois exercícios de <i>buzzing</i>:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todas as tonalidades Maiores, as 3 primeiras notas da escala em <i>glissando</i>; 

Para finalizar o aquecimento, e com o recurso de metrónomo, o aluno e o professor fizeram vários *glissandos* nos harmónicos Sib grave, Fá médio e Sib médio.

O aluno executou as escalas, revelando algumas quebras na vibração e no ar. Assim, foi pedido ao aluno para fazer a escala em *buzzing*.

No fim da aula, foram planeados materiais e estratégias de estudo para aplicar no 3º período.

4. Prática de Ensino Supervisionada - Classe de Conjunto

4.1. Caracterização da Classe de Conjunto

A classe de conjunto é um ensemble de sopros, constituído por 7 alunos (uma flauta, dois clarinetes, dois saxofones e dois trombones). De uma forma geral, esta classe de conjunto é composta por alunos que apresentam as mais variadas características.

Relativamente ao naipe de clarinetes, constituído por duas alunas, revelaram características diferentes. Uma aluna que apresenta algumas dificuldades nas competências auditivas, mas que, no entanto, demonstra um bom domínio na prática instrumental; por outro lado, a sua colega apresenta algumas dificuldades na emissão sonora e coordenação entre a digitação e leitura e uma capacidade auditiva satisfatória.

O naipe de saxofones, também constituído por duas alunas, revelou competências auditivas satisfatórias, no entanto, ligeiras dificuldades na coordenação entre a digitação e leitura na prática instrumental.

O naipe de trombones, inicialmente constituído por dois alunos e passando apenas a um aluno no 3º período por um deles ter emigrado para França, demonstrou algumas dificuldades no domínio técnico-instrumental, como, por exemplo, na coordenação da digitação com a leitura e relação entre diferentes harmónicos. Além destes aspetos, foi também notório que os alunos revelaram algumas dificuldades na leitura, não só na clave de Fá, como também na clave de Sol.

A aluna de flauta transversal demonstrou um bom domínio técnico do seu instrumento e uma capacidade auditiva muito satisfatória.

Relativamente ao comportamento, houve algumas situações protagonizadas pelos alunos de Trombone. Estes alunos demonstraram défice de concentração e atenção, desconcentrando os colegas, e, por sua vez, prejudicando o funcionamento da aula. No entanto, as aulas decorreram num ótimo ambiente descontraído, prevalecendo o respeito, quer entre professor e alunos e entre os próprios alunos, o que permitiu que as aulas decorressem com a normalidade necessária para a aquisição e aplicação de aprendizagens.

4.2. Planificação Anual de Classe de Conjunto (2º Grau/6ºAno)

Tabela nº26 - Planificação Anual de Classe de Conjunto - 2º Grau

Conteúdos Programáticos	Os conteúdos programáticos foram definidos mediante a classe de conjunto em questão, de acordo com as especificidades do grupo.
Objetivos	<p>O aluno deve ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Perceber a importância de cada uma das vozes; - Identificar e ter noção de melodia; ▪ Afinar a sua voz; ▪ Ter precisão rítmica; ▪ Comunicar visualmente com o grupo; ▪ Ser expressivo; ▪ Ter uma boa dicção/articulação; ▪ Saber respirar; ▪ Ter uma boa postura corporal.
Estratégias/Atividades e Metodologias	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leituras solfejadas; ▪ Leituras acompanhadas pelo professor; ▪ Realização de audições e/ou aulas abertas.
Competências	<p>O grupo deverá desenvolver capacidades nos seguintes domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Concentração; ▪ Sonoridade de conjunto; ▪ Postura em aula e em performance; ▪ Atitude em palco; ▪ Rigor interpretativo e técnico em aula e em performance; ▪ Afinação; ▪ Leitura; ▪ Capacidade de respeitar as indicações do maestro/professor. <p>O aluno deverá desenvolver capacidades nos seguintes domínios:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura; ▪ Fraseado; ▪ Destreza motora; ▪ Postura; ▪ Rigor interpretativo; ▪ Autonomia polifónica.

<p>Recursos/Materiais Bibliográficos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Recurso a livros, métodos e documentos relacionados com a música de conjunto; ▪ Audição de obras de vários estilos e épocas musicais. ▪ Material apropriado, escolhido pelo docente, para o desenvolvimento da classe. ▪ Material informático e material discográfico.
<p>Avaliação</p>	<p>Avaliação contínua realizada pelos parâmetros definidos em conselho pedagógico:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Audições; ▪ Testes.

4.3. Horário

No ano letivo 2019/2020, a aula de Classe de Conjunto realizou-se à quarta-feira, das 10h30 às 12.10h. Devido à situação pandémica registada durante o 3º Período, a aula presencial passou a ser *online*, às segundas-feiras, de forma quinzenal, das 14h às 14h30.

4.4. Repertório abordado

A escolha de repertório para esta classe de conjunto foi escolhida de acordo entre o departamento de Canto e Classe de Conjunto e o professor da disciplina, Bruno Ferreira.

Em reunião de departamento, foi deliberado que, nas apresentações de final de período, os alunos referentes ao 1º e 2º graus, que ainda não dominavam a técnica inerente ao seu instrumento, iriam cantar. Já os colegas dos restantes graus iriam apresentar-se em formato de orquestra, acompanhando os seus colegas do 1º e 2º graus. As temáticas destas apresentações finais foram cânticos de Natal, Hinos da Páscoa e melodias da *Disney*. Para além disso, o professor da disciplina, de forma a enriquecer a aprendizagem dos seus alunos, lecionou conteúdos de carácter instrumental, tendo estes sido muito bem aceites por todos os alunos.

Sendo as duas competências muito importantes para a formação de um músico, vocal e instrumental, os alunos revelaram maior motivação para tocar ao invés de cantar.

Tabela nº27 - Repertório abordado durante o ano letivo

<u>2º Grau – Gavião</u>		
Obra	Compositor	Género
<i>Essential Elements 2000 – Book 2</i>	Tim Lautzenheiser	Instrumental
<i>Bright Easter Morn</i>	Paul R. Machula & Hyla M. Cline	Vocal
<i>He Gave his Life for Love</i>	Charles E. Davis	Vocal
<i>Heaven's Gate</i>	Anne Brit	Vocal
<i>Our Worth in the Eyes of God</i>	Stephen K. Chase	Vocal
<i>The Promise of Spring</i>	Kevin G. Pace	Vocal
<i>Away in a Manger</i>	William Kirkpatrick	Vocal
<i>Angels We Have Heard on High</i>	Traditional French Carol (arr. Edward Barnes)	Vocal
<i>Deck the Hall</i>	Thomas Oliphant	Vocal
<i>Ding Dong Merrily on High</i>	Edward Stauff	Vocal
<i>Hark! The Herald Angels Sing</i>	Felix Mendelssohn	Vocal

4.5. Indumentária de concertos e audições

- Meninos – camisa branca, calça escura e sapatos escuros.
- Meninas – vestido escuro ou blusa/camisa branca com calça escura e sapatos escuros.

4.6. Síntese da prática pedagógica

Tabela nº28 - Síntese da prática pedagógica

Aula	Data	Turma	Sumário
1º Período			
1 e 2	25-09-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação; ▪ Diálogo com os alunos sobre os objetivos programáticos para o presente ano letivo; ▪ Distribuição e leitura das peças de Natal.
3 e 4	02-10-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento e afinação; ▪ Exercícios de escalas; ▪ Exercícios de articulação, dinâmicas e ataques; ▪ Aquecimento vocal; ▪ Peças de Natal.
5 e 6	09-10-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento e afinação; ▪ Exercícios de articulação, dinâmica e ataques; ▪ Leitura solfejada e execução de uma pequena melodia do livro: "<i>Essential elements for band</i>".
7 e 8	16-10-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exercícios de aquecimento, articulação e dinâmica; ▪ Afinação; ▪ "<i>Away in a manger</i>" versão instrumental; ▪ Peças de Natal cantadas.
9 e 10	23-10-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento (instrumental); ▪ Peças 1, 2 e do livro "<i>Essential elements</i>"; ▪ Aquecimento vocal; ▪ Peças de Natal.
11 e 12	30-10-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temas de Natal cantados; ▪ Aquecimento; ▪ Melodias nº1 a nº3.
13 e 14	06-11-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Peças nº1 e nº2; ▪ Temas de Natal.
15 e 16	13-11-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Melodias nº1, nº2 e nº3; ▪ Temas de Natal.
17 e 18	20-11-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento vocal; ▪ Temas de Natal; ▪ Temas de Natal; ▪ Prova de diagnóstico

			(instrumental).
19 e 20	27-11-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temas de Natal; ▪ Peças n°2 e n°3.
21 e 22	04-12-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temas de Natal; ▪ Aquecimento (instrumental); ▪ "Shoo fly"; ▪ "Thailand lullaby".
23 e 24	11-12-2019	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento (instrumental); ▪ "Shoo fly"; ▪ "Thailand lullaby"; ▪ Aquecimento (instrumental); ▪ "Shoo fly"; ▪ "Thailand lullaby".
2º Período			
25 e 26	08-01-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ "Trumpet Voluntary" - Jeremiah Clarke.
27 e 28	15-01-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ "Trumpet Voluntary".
29 e 30	22-01-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura solfejada e entoada dos hinos de Páscoa e interpretação dos mesmos; ▪ "Trumpet Voluntary".
31 e 32	29-01-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visita de estudo.
33 e 34	05-02-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento vocal; ▪ Hinos de Páscoa.
35 e 36	12-02-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hinos de Páscoa.
37 e 38	19-02-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hinos de Páscoa.
39 e 40	04-03-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hinos de Páscoa; ▪ "Trumpet voluntary" (instrumental).
41 e 42	11-03-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhamento à distância da atividade letiva do aluno.
43 e 44	18-03-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhamento à distância da atividade letiva do aluno.
45 e 46	25-03-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acompanhamento à distância da atividade letiva do aluno.
3º Período			
47	13-04-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organização de horários.
48	20-04-2020	Turma A	<p><u>Sessão síncrona:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definição de classe de conjunto - grupos de câmara, ensembles e orquestras; ▪ Informações colocadas no "Padlet" da turma.

49	04-05-2020	Turma A	<u>Sessão síncrona:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação dos trabalhos de casa; ▪ Conversa com os alunos sobre os conteúdos a trabalhar neste período; ▪ Definição de Música de Câmara, Classe de Conjunto e diversas formações instrumentais.
50	18-05-2020	Turma A	<u>Sessão síncrona:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Envio de TPC's - Identificação de grupos instrumentais através da análise de uma partitura.
51	25-05-2020	Turma A	<u>Sessão síncrona:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Esclarecimento de dúvidas e correcção dos trabalhos de casa.
52	01-06-2020	Turma A	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aula assíncrona; ▪ Verificação e correção de TPC's; ▪ Envio de novos TPC's.
53	08-06-2020	Turma A	<u>Sessão síncrona:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicação do trabalho multimédia a realizar pelos alunos acerca da temática dos grupos instrumentais.
54	15-06-2020	Turma A	<u>Sessão assíncrona:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise e correção dos trabalhos realizados.
55	22-06-2020	Turma A	<u>Sessão assíncrona:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise e correção dos trabalhos realizados.
56	29-06-2020	Turma A	<u>Sessão síncrona:</u> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Autoavaliação.

4.7. Planificações e reflexões de aula

Seguem-se algumas planificações e reflexões de aula, tendo sido seleccionada uma aula por cada período letivo, abarcando, deste modo, todo o período temporal do estágio.

Tabela nº29 - Planificação de aula nº 11 e 12

Planificação de aula nº 11 e 12		
<p>Nome do mestrando: José Miguel Silva</p> <p>Professor Cooperante: Bruno Ferreira</p> <p>Professor Orientador: Alexandre Vilela</p> <p>Identificação de turma: 2ºGrau A</p>	<p>Data: 30 de outubro 2019</p> <p>Local: Gavião</p> <p>Número de alunos: 5 (1 Clarinete, 2 Saxofones e 2 Trombones)</p> <p>Duração da aula: 90min</p>	
<p>Contextualização da aula: Preparação de repertório instrumental e vocal para a audição e avaliação de 1º Período.</p>		
<p>Sumário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento instrumental e vocal; ▪ Escala de Sol Maior (efeito real); ▪ Estudos nº 1, 2 e 3 – <i>Essential Elements</i> 2000; ▪ <i>Deck the Hall</i>; ▪ <i>Ding Dong Merrily on High</i>; ▪ <i>Away in a Manger</i>; 	
<u>Conteúdos e Recursos Pedagógicos</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Atividades / Estratégias</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento; ▪ Escala de Sol Maior efeito real; ▪ Estudos nº 1, 2 e 3 – <i>Essential Elements</i> 2000; ▪ <i>Deck the Hall</i>; ▪ <i>Ding Dong Merrily on High</i>; ▪ <i>Away in a Manger</i>; ▪ Som; ▪ Técnica; ▪ Dinâmicas; ▪ Acentuações; ▪ Afinação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecer; ▪ Desenvolver a capacidade sonora instrumental e vocal; ▪ Avaliar o conhecimento da tonalidade Sol Maior efeito real; ▪ Diferenciar os vários tipos de articulação; ▪ Diferenciar os vários tipos de dinâmicas; ▪ Verificar 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Execução da escala de Sol Maior de forma individual e coletiva; ▪ Interpretação dos estudos instrumentais nº 1, 2 e 3 do livro <i>Essential Elements</i> 2000; ▪ Realização de leituras acompanhadas pelo professor; ▪ Realização de exercícios de digitação e

	aquisição das competências expressivas; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Memorizar o texto das obras vocais. 	coordenação; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação das obras vocais: <i>Deck the Hall, Ding Dong Merrily on High e Away in a Manger.</i>
<u>Recursos</u>	Cadeiras, estantes, piano digital, computador, projetor, partituras, instrumentos, lápis e borracha.	
<u>Avaliação</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação por observação direta; ▪ Comportamento, atitudes e valores; ▪ Pontualidade e assiduidade. 	

Tabela nº30 - Reflexão de aula nº 11 e 12

Reflexão de aula nº 11 e 12
<p>A aula começou com a preparação da sala de aula. De referir que a sala está preparada para aulas de educação visual.</p> <p>Inicialmente foi realizado um aquecimento instrumental. Os alunos revelaram bastante atenção às orientações dadas pelo professor. O aquecimento foi organizado da seguinte forma:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Execução da escala de Sol Maior efeito real em uníssono; 2. Execução da escala de Sol Maior efeito real em divisão ternária (Trombones no tempo forte enquanto os restantes nos tempos fracos); 3. Execução da escala de Sol Maior efeito real em <i>cânone</i>; <p>Na execução do aquecimento, os alunos demonstraram cooperação entre eles. Durante o aquecimento o professor abordou alguns conteúdos de música de câmara, tais como: junção, equilíbrio e balanço musical.</p> <p>Dando continuidade à aula, foi pedido aos alunos para executarem os estudos nº 1, 2 e 3 do livro <i>Essential elements 2000</i>. Os alunos demonstraram uma grande abertura a este método. O livro é um método de pequenos estudos melódicos acompanhados de <i>PlayAlong</i>. Inicialmente, foi feita uma revisão do estudo nº1, com algumas correções de ritmo e junção de naipes. De seguida, foi trabalhado o estudo nº2 e 3, com leituras rítmica/melódicas em naipe e individualizadas</p>

acompanhadas pelo professor. Foi importante consciencializar os alunos a trabalhar a leitura musical para uma melhor coordenação com a digitação.

De seguida foi realizado o aquecimento vocal. O professor consciencializou os alunos para importância de um bom aquecimento para a prática vocal e instrumental. Estes exercícios foram executados com recurso de um piano digital.

Depois de o aquecimento efetuado, foram trabalhadas canções de carácter natalício. O professor explicou aos alunos que estas canções irão ser interpretadas na audição de natal a realizar-se no Gavião. Na primeira canção, o professor acompanhou no piano, melódica e harmonicamente, de forma a relembrar a linha melódica. De seguida, o professor individualizou caso a caso para trabalhar algumas dificuldades. Depois de algumas correções, os alunos interpretaram a obra em conjunto. Na segunda e terceira canção, o professor dividiu em pequenos trechos e trabalhou a memória auditiva, um processo mais demorado e que necessita muita concentração. Os alunos esforçaram-se e revelaram uma boa capacidade de memorização de texto e da linha melódica.

No fim da aula, os alunos voltaram a cooperar entre si arrumando a sala de aula.

Tabela nº31 - Planificação de aula nº 37 e 38

Planificação de aula nº 37 e 38	
<p>Nome do mestrando: José Miguel Silva</p> <p>Professor Cooperante: Bruno Ferreira</p> <p>Professor Orientador: Alexandre Vilela</p> <p>Identificação de turma: 2ºGrau A</p>	<p>Data: 19 de fevereiro 2020</p> <p>Local: Gavião</p> <p>Número de alunos: 7 (1 Flauta, 2 Clarinetes, 2 Saxofones e 2 Trombones)</p> <p>Duração da aula: 90min</p>
<p><u>Contextualização da aula:</u> Preparação de repertório instrumental e vocal para a audição e avaliação de 2º Período.</p>	
<p><u>Sumário</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento vocal e instrumental; ▪ <i>Bright Easter Morn;</i> ▪ <i>The promise of spring;</i> ▪ Escala de Dó Maior (efeito real); ▪ <i>Trumpet Voluntary – Essential Elements 2000.</i>

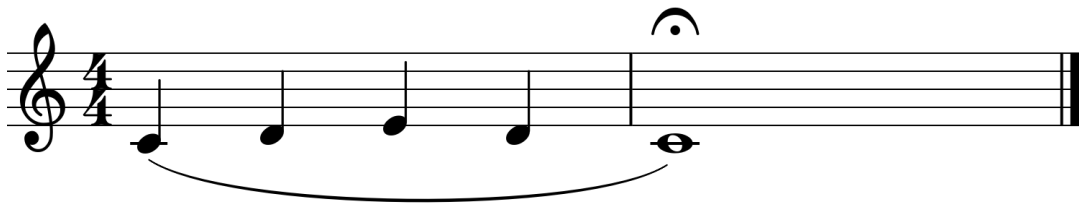
<u>Conteúdos e recursos pedagógicos</u>	<u>Objetivos</u>	<u>Atividades / Estratégias</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecimento vocal e instrumental; ▪ <i>Bright Easter Morn</i>; ▪ <i>The promise of spring</i>; ▪ Escala de Dó Maior efeito real; ▪ <i>Trumpet Voluntary</i> – <i>Essential Elements</i> 2000; ▪ Som; ▪ Técnica; ▪ Dinâmicas; ▪ Acentuações; ▪ Afinação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aquecer; ▪ Desenvolver a capacidade sonora instrumental e vocal; ▪ Avaliar a evolução vocal e instrumental; ▪ Memorizar o texto das obras vocais; ▪ Avaliar o conhecimento da tonalidade Dó Maior efeito real; ▪ Diferenciar os vários tipos de articulação; ▪ Diferenciar os vários tipos de dinâmicas; ▪ Verificar a aquisição das competências expressivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Realização de exercícios vocais recorrendo a tonalidades Maiores com diferentes fonemas; ▪ Interpretação das obras vocais <i>Bright Easter Morn</i> e <i>The promise of spring</i>; ▪ Execução da escala de Dó Maior de forma individual e coletiva; ▪ Interpretação do estudo instrumental <i>Trumpet Voluntary</i> do livro <i>Essential Elements</i> 2000; ▪ Realização de leituras acompanhadas pelo professor; ▪ Realização de exercícios de digitação e coordenação.
<u>Recursos</u>	Cadeiras, estantes, piano digital, computador, projetor, partituras, instrumentos, lápis e borracha.	
<u>Avaliação</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação por observação direta; ▪ Comportamento, atitudes e valores; ▪ Pontualidade e assiduidade. 	

Tabela nº32 - Reflexão de aula nº 37 e 38

Reflexão de aula nº 37 e 38

A aula começou com a preparação da sala de aula. De referir que a sala está preparada para aulas de educação visual.

Inicialmente foi realizado um aquecimento vocal. Todas as tonalidades maiores, forma ascendente e descendente, as 3 primeiras notas de cada tonalidade. O fonema utilizado foi “Lá”.



Finalizado o aquecimento vocal, o professor começou a trabalhar com os alunos repertório vocal para a audição do 2º Período. A primeira obra foi *Bright Easter Morn*. Por já ter sido apresentada em aulas anteriores, foi feita uma recapitulação da peça com uma performance na sua totalidade com o acompanhamento melódico e harmónico do piano. Os alunos revelaram que a linha melódica ainda estava presente na sua memória. Depois desta recapitulação, o professor, juntamente com os alunos, marcou respirações e abordou noções de fraseado. Os alunos demonstraram pouca atividade respiratória para aguentar as várias frases. O professor pede aos alunos para executarem alguns trechos em *glissando* com o fonema “Á”. Achei bastante interessante esta prática, pois também a utilizo na prática instrumental. Os exercícios em *glissando*, fazem com que o aluno só controle o ar com o apoio abdominal, e não com a garganta, língua, etc. O aluno consegue ter uma maior percepção da gestão do ar. De seguida, foi apresentada aos alunos uma obra nova. À semelhança de outras obras, o professor começou com a leitura da linha melódica, onde os alunos de Trombone sentiram alguma dificuldade na adaptação à clave de Sol. O professor realizou leituras acompanhadas para os alunos superarem as dificuldades de leitura. De seguida, foi trabalhada a dicção do texto, com e sem altura definida.

Dando continuidade á aula, os alunos montaram os instrumentos e as estantes para a prática instrumental.

Á semelhança do início da aula, também foi realizado um aquecimento, mas desta vez, instrumental. Com o recurso da escala de Dó Maior, o professor estipulou 4 tempos para cada nota. Este exercício teve como função ativar o processo de respiração. Havendo alguns desfasamentos, os alunos executaram a escala por

naípe. Para finalizar o aquecimento, os alunos executaram a escala em conjunto e afinaram.

Depois do aquecimento e respetiva afinação, os alunos executaram a obra *Trumpet Voluntary*, com uma performance na sua totalidade, sem *PlayAlong* e num andamento abaixo do estipulado. Alguns alunos não conseguiram acompanhar o grupo por terem vozes diferentes. Os alunos executaram a obra por diferentes grupos (Voz 1 e Voz 2). Os alunos que interpretaram a primeira voz demonstraram capacidades técnicas para a performance, no entanto, alguns alunos que interpretaram a segunda voz, nomeadamente os trombones, revelaram algumas dificuldades na coordenação da vara. Para superarem as dificuldades de coordenação, o professor realizou leituras acompanhadas com digitações em alguns excertos da obra e com uma pulsação reduzida. Depois dos alunos superarem as suas dificuldades técnicas, interpretaram a obra com *PlayAlong*, revelando mais confiança e segurança na performance.

No fim da aula, os alunos voltaram a cooperar entre si arrumando a sala de aula.

Tabela nº33 - Planificação de aula nº 53

Planificação de aula nº 53		
<p>Nome do mestrando: José Miguel Silva</p> <p>Professor Cooperante: Bruno Ferreira</p> <p>Professor Orientador: Alexandre Vilela</p> <p>Identificação de turma: 2ºGrau A</p>	<p>Data: 8 de junho 2020</p> <p>Local: Gavião</p> <p>Número de alunos: 6 (1 Flauta, 2 Clarinetes, 2 Saxofones e 1 Trombone)</p> <p>Duração da aula: 30min</p>	
<p>Contextualização da aula: Aquisição de conhecimentos relativos à música de câmara. (Acompanhamento à distância da atividade letiva do aluno)</p>		
<p>Sumário</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização de diferentes agrupamentos de música de câmara; ▪ Caracterização de estilos e épocas musicais; ▪ O Maestro; ▪ Repertório. 	
<p>Conteúdos</p>	<p>Objetivos</p>	<p>Atividades / Estratégias</p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formações/agrupamentos de música de 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliar os conhecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audição de obras;

câmara; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Compositores; ▪ Estilos musicais; ▪ Épocas musicais; ▪ Maestros; ▪ Repertório. 	relativos às formações/agrupamentos de música de câmara, compositores, épocas e estilos musicais, maestros e repertório.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Caracterização de audições; ▪ Perguntas individualizadas aos alunos.
<u>Recursos</u>	Cadeiras, computador com a plataforma Zoom, lápis e borracha.	
<u>Avaliação</u>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação por observação direta; ▪ Comportamento, atitudes e valores; ▪ Pontualidade e assiduidade. 	

Tabela nº34 - Reflexão de aula observacional nº 53

Reflexão de aula nº 53
<p>A aula iniciou-se com a marcação de presença. Todos os alunos estiveram presentes.</p> <p>Na impossibilidade de realizar uma performance em conjunto com todos os alunos, devido à situação pandémica Covid19, o professor aproveitou a disciplina para abordar as formações/agrupamentos de música de câmara existentes. Para isso, e de uma forma aleatória, questionou os alunos.</p> <p>No fim da aula, o professor deu oportunidade aos alunos de exporem as suas dúvidas relativas aos trabalhos individuais.</p>

5. Reflexão relativa à Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola de Artes Norte Alentejano demonstrou-se, ao longo dos meses, bastante positiva. Para além de ter tido a oportunidade de lidar com alunos totalmente distintos, pessoal e musicalmente, explorei também diversos formatos de metodologias de ensino, graças à situação pandémica relativa à Covid-19.

O facto de já conhecer os alunos de Trombone facilitou a comunicação e a resolução gradual de alguns problemas técnicos por eles apresentados. O trabalho exercido dentro da sala de aula foi bastante satisfatório, embora nem sempre os alunos cumprissem as tarefas propostas para casa. Durante as aulas, tive o cuidado de consciencializar os alunos para uma prática de estudo inteligente, que não se baseasse na repetição sistemática do erro. Depois de detetados alguns problemas técnicos, foram elaborados, nos últimos cinco minutos de cada aula e em conjunto com os discentes, planos de correção para que estes pudessem superar as suas dificuldades. Estes planos visaram organizar e otimizar o tempo de estudo efetuado em casa pelos alunos, já que estes apresentam uma grande carga horária letiva e não letiva, com uma elevada frequência de outras atividades como, por exemplo, natação, andebol, banda filarmónica, catequese e escoteiros.

No fim do 2º período, dada a situação pandémica associada ao novo coronavírus (SARS-CoV-2), deu-se ao início de um novo formato de aprendizagem: o ensino à distância. Este modelo de ensino, desconhecido para mim, demonstrou-se bastante satisfatório durante todo o processo de lecionação. Nas sessões síncronas utilizei a plataforma Zoom e nas sessões assíncronas usei o *WhatsApp* de forma a partilhar as diferentes tarefas semanais. Os alunos responderam de uma forma muito positiva a esta nova realidade, até porque dominam na perfeição as tecnologias.

Relativamente à Classe de Conjunto, confesso que esta se apresentou como sendo um enorme desafio para mim. Apesar de composta apenas por sete alunos, a Classe de Conjunto era constituída por instrumentos distintos e evidenciava diferentes níveis de performance, bem como ausência de noções de música de conjunto. De todas as vezes que trabalhei com os alunos, tive o cuidado de os consciencializar para a importância de tocar em conjunto e da necessidade de serem solidários com os restantes elementos do grupo. Para além disso, durante o processo de construção de uma performance, sempre que possível, questionei-os de forma a raciocinarem sobre o seu papel na performance coletiva. Os alunos foram bastante recetivos às estratégias abordadas, participaram na construção da performance musical e expuseram, sempre que possível, as suas dúvidas. De facto, tentei sempre ter uma abordagem cooperativista e de mediador no processo de aprendizagem, que considero ser uma ferramenta essencial.

No geral, considero que a Prática de Ensino Supervisionada constituiu uma aprendizagem para os alunos e para mim, que percebi o quão importante é manter o foco dos discentes, incentivar uma prática de estudo inteligente e transmitir-lhe valores não só essenciais para a educação musical, como também para o seu quotidiano da vida, tal como a organização e a responsabilidade.

O professor cooperante, Bruno Ferreira, teve sempre o cuidado de me ajudar, partilhando e discutindo ideias nas aulas, tornando-as, assim, mais motivadoras. Além das ideias e de todo o conhecimento transmitidos, tive também a oportunidade de abordar algumas noções de direcção, que me motivaram a querer saber mais. É importante referir ainda que o colega, para além de me ter dado a oportunidade de participar nas aulas, permitiu também que participasse com a turma na única audição que fizeram – a audição geral do 1º período.

Em suma, levo comigo todas as experiências, positivas e negativas (ou menos positivas), que me permitiram estar a par do papel de professor e contactar, de uma forma mais realista, com a responsabilidade desta nobre profissão. Para além do trabalho técnico realizado em sala de aula com os alunos, aprendi o quão importante é a relação humana de confiança para com eles e a importância desta no processo de aprendizagem.

Parte II - Estratégias cooperativistas na aprendizagem de trombone

1. Introdução

As alterações que as sociedades modernas ocidentais sofreram nas últimas décadas, alteraram o papel da escola na sociedade e os desafios que se colocam, no que respeita às aprendizagens a realizar pelos jovens com vista a uma inserção plena na sociedade. A par do domínio de conhecimentos e de preparação técnica, a sociedade e o mercado de trabalho, esperam que a escola habilite os jovens com competências que lhes possibilitem trabalhar em equipa, intervir de uma forma autónoma e crítica e resolver problemas de forma colaborativa. A Escola cada vez mais se constitui um local de encontro de jovens provenientes de uma multiplicidade de origens étnicas e pertencentes a famílias com culturas muito distintas. A convivência num ambiente onde reina o multiculturalismo e a diversidade, que cada vez mais ocupa grande parte do seu tempo livre em atividades que facilitam o individualismo e o isolamento, constituem-se como fatores que revelam a importância da escola, valorizar a aprendizagem de competências sociais a partir de atividades de colaboração entre os alunos. A utilização de uma metodologia tradicional, que privilegia as aprendizagens conceptuais, conduz ao individualismo, à competição entre alunos, reforça a exclusão social e os sentimentos de inadaptações e não prepara os jovens para os desafios e as exigências atuais da sociedade, ou seja, a aquisição pelos jovens de competências sociais não se coaduna com a utilização maioritariamente de atividades de aprendizagem que se enquadram numa metodologia tradicional (Lopes & Silva, 2009).

Neste mundo em constante mudança, onde impera a diversidade, é fundamental o desenvolvimento de atitudes mais cooperativas com o intuito de preparar os jovens para a complexidade das sociedades atuais (Magalhães, 2014).

Segundo Lopes e Silva (2009), ganha particular relevância a aprendizagem cooperativa, entendida como uma estratégia em que os alunos se ajudam mutuamente na aprendizagem agindo como parceiros entre si e com o professor.

A aprendizagem cooperativa é interativa e transmite aos alunos valores e capacidades para atingirem um objetivo comum. Segundo a legislação em vigor:

O perfil dos alunos aponta para uma educação escolar em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho).

Na parte II, e no âmbito da unidade curricular Projeto de Ensino Artístico, é feita a apresentação do estudo “Estratégias cooperativistas na aprendizagem de Trombone”.

No capítulo dois é identificada a problemática em estudo, assim como os objetivos de investigação e didáticos.

No capítulo três, é apresentada a fundamentação teórica, com base em estudos de autores.

No capítulo quatro, é descrita a o plano de investigação, assim como a metodologia implementada.

No capítulo cinco são apresentadas as conclusões obtidas.

2. Problemática e objetivos de estudo

O ensino não é estático. A natureza e o papel do ensino estão ligados às expectativas que temos em relação aos nossos alunos, à nossa compreensão da forma como os humanos aprendem e às nossas crenças sobre o mundo como os professores podem guiar os alunos na sua aprendizagem. Como vários autores têm vindo a referir, é pouco provável que a mudança dos padrões de agrupamento, a organização escolar ou os resultados do programa de ensino tenham impacto positivo e significativo nas salas de aula ou nos estudantes, a não ser que existam também mudanças na forma como os professores ensinam (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001). O desafio consiste em ser capaz de capitalizar novos métodos de ensino e ambientes de aprendizagem que são construídos com base no que conhecemos atualmente relativamente à aprendizagem e ao desenvolvimento humano, de modo a preparar os nossos alunos para lidarem com as exigências crescentes da sociedade.

Constatando que os alunos têm dificuldades na aprendizagem de trombone e em trabalhar em grupo, a seleção deste tema prendeu-se com a necessidade de encontrar estratégias que lhes pudessem proporcionar a superação dessas dificuldades.

Atendendo aos pressupostos teóricos em que se baseia a aprendizagem cooperativa pretendeu-se conceber uma experiência de ensino, através da criação de atividades cooperativas para aquisição e desenvolvimento de competências técnicas e musicais, para um grupo de alunos de trombone.

Com este estudo pretende-se compreender os benefícios desta metodologia no estudo de instrumento, nos primeiros anos de aprendizagem, dando resposta às seguintes questões:

- Quais as influências de uma prática cooperativista na aprendizagem de trombone?
- Que estratégias cooperativistas a adotar no ensino de trombone?

Objetivos didáticos:

- 1- Adquirir e desenvolver competências técnicas e musicais através da interação entre pares, no grupo de alunos em estudo, aperfeiçoando a performance individual;
- 2- Promover atitudes de cooperação, resolução de conflitos e reflexão dentro do grupo, assim como o empenho, o respeito pelas regras e a participação ativa dos alunos envolvidos;
- 3- Desenvolver as características pessoais dos alunos, potenciando o seu crescimento individual.

Objetivos de investigação:

1. Diagnosticar o domínio das competências sociais e performance musical dos alunos;
2. Analisar o contributo da aprendizagem cooperativa no domínio das competências sociais e desenvolvimento da performance musical dos alunos;
3. Avaliar o desenvolvimento da performance musical dos alunos ao longo do estudo;
4. Compreender de que forma a implementação de estratégias cooperativistas contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem de trombone.

3. Fundamentação teórica

3.1. Teorias explicativas da aprendizagem - implicações nas práticas de ensino

As Ciências da Educação têm vindo a basear a sua fundamentação teórica em duas vertentes da psicologia do desenvolvimento cognitivo: a teoria piagetiana, denominada construtivismo, que dominou a educação a partir dos anos 60 e o construtivismo social de Vygotsky, que ganhou reconhecimento mais recentemente (Araújo, 2006). Tanto para Vygotsky como para Piaget o conhecimento não se encontra pré-formado no sujeito, mas constrói-se a partir da interação do sujeito com o meio envolvente. Contudo, para Piaget, o sujeito só pode adquirir conhecimentos se possuir os esquemas cognitivos necessários à sua assimilação. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo não passa necessariamente por estádios fixos e está intimamente ligado à interação social, nomeadamente através da linguagem. O papel dos adultos e a forma como estes utilizam um determinado discurso para comunicarem conceitos às crianças é um aspeto fulcral no construtivismo social. Assim o papel do professor assume maior importância como suporte de aprendizagem (Araújo, 2006).

3.1.1. O Sociostrutivismo de Vygotsky

Uma das ideias mais radicais que emerge de uma abordagem construtivista do ensino e da aprendizagem é a sua natureza social. Segundo Vygotsky, a aprendizagem humana tem lugar nas situações sociais das vidas das pessoas. Não é solitária nem é prescrita por pré-condições genéticas ou desenvolvimentistas. Acontece como resultado da atividade nas condições externas da vida (Hargreaves, Earl & Ryan, 2001). A teoria de Vygotsky assenta em dois pilares importantes, o primeiro ligado à relação entre pensamento e a linguagem e o segundo conceito de mediação, o qual explora o papel da intervenção professor-aluno. A pedagogia construtivista, dá muita ênfase à natureza social da aprendizagem, princípio que decorre, em grande parte, de noções como conflito social e negociação de significado. O realce que é dado na teoria de Vygotsky à interdependência dos processos sociais e individuais na construção do conhecimento vem, igualmente reforçar este princípio. (Bidarra & Festas, 2005; Festas, 2011) Ao nível pedagógico esta ideia vai traduzir-se na defesa dos métodos cooperativos e de grupo.

3.2. Conceito e caracterização da Aprendizagem Cooperativa

A aprendizagem cooperativa não é um conceito recente. Ao longo do século XX, e particularmente no último quarto do século, esta metodologia tem sido

investigada, destacando-se os contributos das investigações levadas a cabo por Jonhson, Jonhson e Holubec (1999, como citado em Pujolás, 2005). Este conceito provém dos trabalhos desenvolvidos por Vygotsky. A ideia central da sua teoria situa a aprendizagem como um fenómeno que se realiza na interação com o outro, ou seja, as ações e discursos alheios causam transformações na forma de agir e pensar do indivíduo. A aprendizagem dá-se em contextos históricos, sociais e culturais. Para Vigotsky, o desenvolvimento e a maturação são vistos como uma condição da aprendizagem, mas nunca como resultado dela. A perspetiva sociocultural, baseada na teoria de Vygotsky, destaca a interdependência dos processos sociais e individuais na co-construção do conhecimento, o que conduz a mudanças nas práticas da sala de aula, sendo dado particular destaque ao papel da colaboração, em detrimento de uma simples transmissão de conhecimentos (Bidarra & Festas 2005).

O conceito construído por Vigotsky na relação entre o que foi apreendido e desenvolvimento, estabelece dois níveis de desenvolvimento (Borrás & Gómez 2010);

- Nível de desenvolvimento real – corresponde ao já consolidado, em que a criança é capaz de realizar autonomamente uma tarefa, sem o auxílio de outra pessoa;
- Nível de desenvolvimento proximal ou potencial – nível a concluir, em que a criança só consegue realizar determinadas tarefas com o auxílio de adultos ou colegas.

Baseado nestes dois níveis de desenvolvimento, o real e o potencial, Vigotsky determina a zona de desenvolvimento proximal (Borás e Gómez, 2010). A distância entre estes dois pontos determina a margem de incidência da ação educativa. O que um aluno é capaz de fazer ou aprender apenas com ajuda, poderá posteriormente fazê-lo ou aprendê-lo por si mesmo.

Posteriormente a Vygotsky, vários autores se dedicaram ao aprofundamento das fases e mecanismos de transição desde a realização de uma tarefa com ajuda, à realização de forma independente e à apropriação dos conhecimentos e competências necessárias para levar a cabo essa transição. As investigadoras Borás e Gómez (2010) referem como Wood, Bruner e Ross (1976) utilizaram a metáfora do andaime para exemplificar o tipo de ajuda que o professor proporciona ao aluno para facilitar o seu avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal. Os andaimes constituem uma ajuda transitória que é retirada à medida que a criança prossegue na aprendizagem (Borás & Gómez, 2010; Rogoff, 1993).

De acordo com o autor Pujolás (como citado em Fontes & Freixo, 2004), a aprendizagem cooperativa é um conceito definido como um recurso ou estratégia que tem em conta a diversidade dos alunos dentro de uma turma onde se privilegia uma aprendizagem personalizada que só será possível se conseguirmos

que os alunos cooperem para aprender, em detrimento de uma aprendizagem individualista e competitiva.

Para Dewey (como citado em Lopes & Silva, 2009), o ensino deveria assentar nos interesses da sociedade, salientando os aspetos sociais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Como refere Avanzini (1978), “Dewey concebe a escola como uma sociedade em tamanho reduzido, a vida comunitária da classe deve permitir a cada um aumentar a sua experiência social e tornar-se assim fermento da democracia” (p. 9). Considera importante a necessidade de o ser humano experimentar já na escola as bases cooperativas. Segundo este autor, o processo educativo tem duas vertentes: a psicológica, que consiste no desenvolvimento de todas as capacidades do indivíduo, e a social, centrada na preparação do indivíduo para responder às solicitações da sociedade. Estas duas vertentes estão ligadas pois considera que as potencialidades do indivíduo não têm significado fora do ambiente social. Afirma que: “(...) não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar ativamente na construção dos projetos intelectuais que os seus estudos implicam” (Lopes e Silva, 2009, pp. 9-10).

Para Slavin (1995, como citado em Lopes e Silva, 2009), existem quatro perspetivas teóricas principais, que explicam os efeitos produzidos pela aprendizagem cooperativa:

- Perspetivas de motivação: os elementos do grupo só conseguem realizar os objetivos pessoais, se o grupo for bem-sucedido;
- Perspetivas de coesão social: os alunos ajudam os outros porque desejam o seu sucesso;
- Perspetivas cognitivas: as interações entre alunos vão melhorar a aprendizagem do indivíduo por razões relacionadas com os seus processos mentais. Segundo a perspetiva de desenvolvimento cognitivo, a interação entre alunos, em tarefas apropriadas, aumenta o seu domínio em relação a conceitos elementares (Lopes e Silva, 2009).

Segundo Bessa e Fontaine (2005), a aprendizagem cooperativa favorece as perceções de autoeficácia nos indivíduos, pois “os métodos de trabalho cooperativo acentuam a valorização dos pares e do trabalho de grupo em estruturas de aprendizagem de tipo cooperativo” (p. 119).

3.2.1. Contextos de aprendizagem



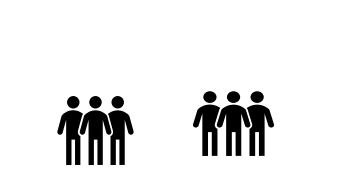
O agrupamento heterogéneo cria uma possibilidade de aprendizagem, mas não resolve, por si só, os problemas. A investigação levada a cabo por Ball, (como citado por Hargreaves et al, 2001) alerta para o perigo que pode surgir com os agrupamentos heterogéneos, se não forem diretamente discutidos os métodos de ensino apropriados e as condições necessárias aos mesmos pela escola enquanto

comunidade. O recurso ao sistema de “fichas individuais”, em função das quais os alunos evoluem ao seu próprio ritmo e de acordo com as suas capacidades, pode resolver alguns problemas de gestão da sala de aula, mas também pode conduzir ao isolamento dos alunos, separando-os dos seus pares à medida que trabalham no seu pequeno espaço, nos seus trabalhos individuais. A cultura de individualismo é uma fonte de preocupações para a experiência escolar dos alunos, para a sua satisfação com a mesma e para a vontade de continuar. É também uma preocupação a longo prazo, antecipando o tipo de adultos que irão ser, alunos isolados e individualistas farão parte de uma geração individualista.

Quando se pensa acerca das melhores condições para que o aluno possa adotar padrões cognitivos, afetivos e comportamentais mais adaptativos em situações de realização, é fundamental considerar o tipo de contextos em que estas situações ocorrem. Estudos realizados por Ames e colaboradores, citados por Bessa e Fontaine (2005), compararam a influência de contextos de realização, competitivo, individualista e cooperativo. As metodologias de ensino e aprendizagem que incentivam o trabalho entre pares, constituem um bom exemplo de estrutura cooperativa.

A aprendizagem cooperativa diz respeito à utilização didática de grupos reduzidos em que os alunos trabalham colaborativamente para maximizar a sua aprendizagem e a dos seus colegas. A abordagem competitiva, segundo a qual cada aluno trabalha contra outros a fim de obter os próprios objetivos, e a abordagem individualista, em que cada aluno trabalha por conta própria para obter objetivos de aprendizagem desvinculados dos outros alunos, diferem da cooperação, que consiste em trabalhar juntos para conseguir objetivos comuns.

Tabela nº35 - Metodologia individualista, competitiva e cooperativa (Johnson & Johnson 1999)

Metodologia individualista	Metodologia competitiva	Metodologia cooperativa
As metas são independentes entre si.	Há pessoas que ganham e outras que perdem.	Há uma meta comum, interdependência positiva. Relações ganha-ganha.
		

Para que a colaboração de grupo seja eficaz em qualquer tarefa, os alunos necessitam de aprender as competências de cooperação separadamente.

A curva de rendimento do grupo de aprendizagem revela que o rendimento de qualquer grupo reduzido depende de como este está estruturado (representado na figura 3). Segundo os mesmos autores, Johnson, Johnson e Holubec (1999), não basta agrupar um certo número de alunos e dizer que é um grupo cooperativo. É necessário, pois, que o docente integre os seus alunos em grupos de aprendizagem, diagnostique em que ponto da curva de rendimento se encontram os grupos, fortaleça os elementos básicos da cooperação e os faça evoluir até que se tornem verdadeiramente cooperativos.

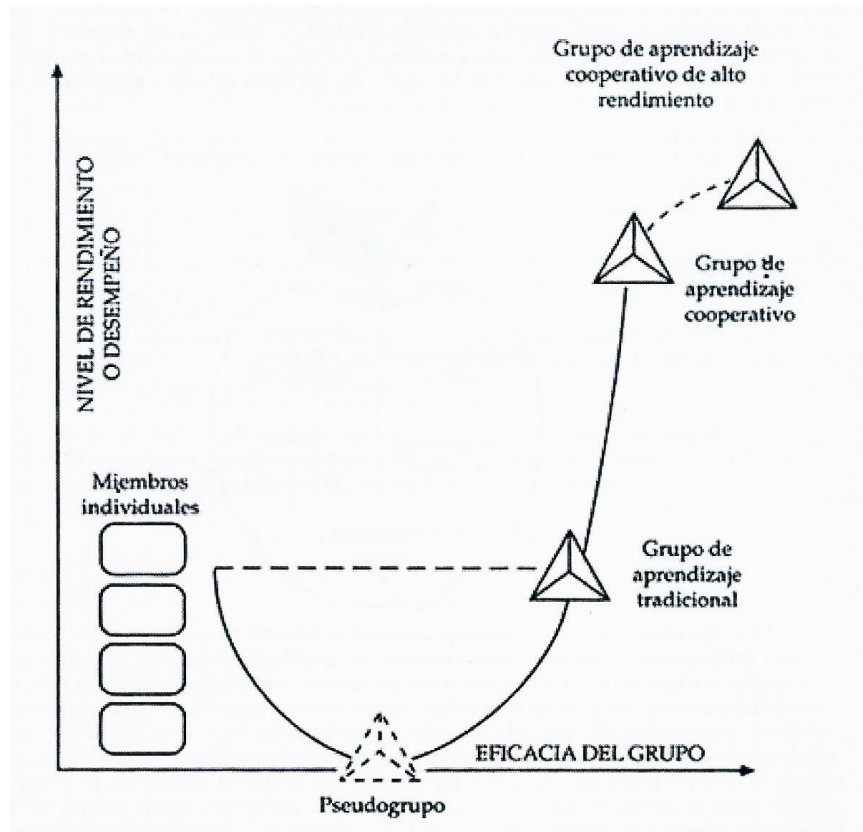


Figura 3 - Curva de rendimento de grupos de aprendizagem Johnson, Johnson (1999)

Para organizar a turma, de modo a que os alunos trabalhem realmente de forma cooperativa, o professor deve ter conhecimento dos elementos básicos que possibilitem a cooperação.

3.3. Elementos essenciais para a Aprendizagem Cooperativa

Os métodos tradicionais do processo de ensino e aprendizagem centram-se no individualismo, em que as atividades a realizar dependem apenas do rendimento pessoal. No entanto, a metodologia cooperativa baseia-se na aprendizagem partilhada que contribui para o sucesso de todos os alunos. Mas para que ocorra e cumpra os seus propósitos, não basta colocar os alunos a trabalhar em grupo.

Johnson & Johnson e Holubec (1993, como citado em Lopes & Silva, 2009), defendem que para uma aula ser cooperativa, é fundamental estarem presentes cinco elementos essenciais, nomeadamente: a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação estimuladora, preferencialmente face a face, as competências sociais, o processo de grupo ou avaliação de grupo.

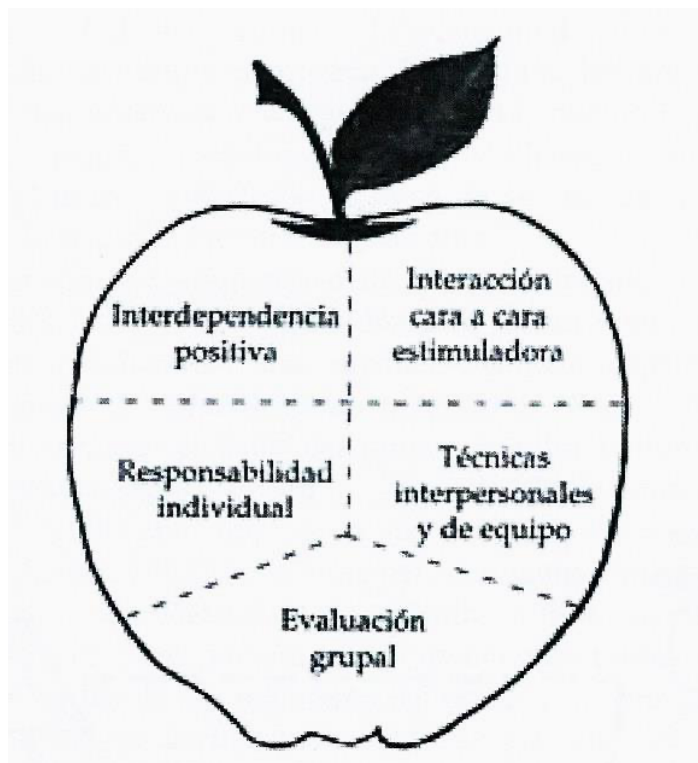


Figura 4 - Componentes essenciais da Aprendizagem Cooperativa - Johnson, Johnson e Holubec (1999)

A interdependência positiva cria situações de trabalho em conjunto, num grupo reduzido, para maximizar a aprendizagem de todos, partilhando recursos, dando apoio mútuo e celebrando juntos o sucesso. Ou seja, os alunos têm de acreditar que cada um é bem-sucedido se todos o forem (Lopes e Silva 2009).

Quando os alunos competem uns com os outros (interdependência negativa), o sucesso de um reduz as possibilidades de sucesso dos outros. No individualismo, o sucesso de um aluno não está relacionado com o sucesso dos outros colegas, como acontece no ensino individualizado: os alunos não colaboram, não competem, trabalham individualmente e ao seu ritmo.

Em cada aula de aprendizagem cooperativa, devem ser criados os objetivos da interdependência positiva, através de objetivos recíprocos de aprendizagem, de modo que todos os elementos do grupo aprendam, podendo haver recompensas de grupo, partilha de recursos e a atribuição de papéis (leitor, verificador, encorajador, ...). A interdependência positiva cria objetivos que unem os

elementos do grupo num esforço comum, de modo a promover o sucesso uns dos outros, ajudando, apoiando, encorajando e elogiando os esforços que realizam para aprender.

A responsabilidade individual e de grupo sustenta que o grupo tem de alcançar os objetivos a que se propõe e cada elemento do grupo deve ser responsável pelo cumprimento da tarefa que lhe foi atribuída, para o trabalho comum. Ou seja, garante-se a participação de todos sem que nenhum elemento do grupo se aproveite do trabalho dos colegas. O grupo deve fazer a avaliação dos progressos alcançados relativamente aos objetivos fixados e aos esforços individuais de cada um e, averiguar quem mais precisa de ajuda, apoio e incentivo para realizar a tarefa. A responsabilidade individual vai assegurar que todos saiam mais fortes, tanto a nível cognitivo como ao nível das atitudes, de modo a que no futuro possam realizar sozinhos tarefas semelhantes às realizadas cooperativamente (Fontes & Freixo, 2004).

A interação estimuladora, preferencialmente face a face, ocorre quando os alunos facilitam a partilha de recursos e ajuda em atividades cognitivas e dinâmicas interpessoais, ou seja, quando os alunos se envolvem na aprendizagem uns dos outros. Enquanto a interdependência positiva cria as condições para trabalhar em conjunto, a interação face a face efetiva essas possibilidades, que os alunos trabalhem em conjunto, promovam o sucesso uns dos outros e estabeleçam relações pessoais, onde cada aluno tem um colega que o ajuda a aprender (Fontes & Freixo, 2004).

As competências sociais, quarto componente, diz respeito ao ensino de algumas práticas interpessoais e de grupo, consideradas importantes para um bom relacionamento e desempenho de todos, indispensáveis ao trabalho em grupo. Os alunos devem aprender as matérias escolares, assim como regras e comportamentos interpessoais e de grupo de forma a conseguirem trabalhar em equipa. Deste modo, e segundo Lopes e Silva (2009), “[...] as competências sociais são também necessárias para interagir eficazmente com os colegas de outras culturas e grupos étnicos (p. 19)”. Refere ainda que de acordo com Candler (2005) “a falta de competências sociais é provavelmente o fator que mais contribui para a falta de sucesso académico dos grupos” (p. 19).

A avaliação do grupo tem lugar quando os membros do grupo discutem, analisam e refletem, periodicamente, sobre o modo como estão a alcançar as metas e mantêm relações de trabalho eficazes. A reflexão sobre que ações dos seus membros são positivas ou negativas e tomar decisões sobre as condutas a manter ou a modificar em ocasiões futuras, de modo a aumentar a eficácia do grupo. Quando aumentam as dificuldades de relacionamento no grupo, os alunos envolvem-se na avaliação para definir e resolver os problemas que estão a sentir. Os autores Lopes e Silva (2009), referem que, segundo os autores Johnson, Johnson e Holubec (1999):

“A utilização da aprendizagem cooperativa exige uma ação disciplinada por parte do professor. Os cinco elementos básicos não são só características próprias dos bons grupos de aprendizagem, mas representam também uma disciplina que deve aplicar-se rigorosamente para produzir as condições que conduzam a uma ação cooperativa eficaz” (p. 20).

3.4. Benefícios e desvantagens da aprendizagem cooperativa

Para os autores Lopes e Silva (2009), as teorias motivacionais e as teorias cognitivas mostram os benefícios que a aprendizagem cooperativa proporciona. Para Diaz-Aguado (2000) “A aprendizagem cooperativa em equipas heterogéneas é um procedimento de grande eficácia para adaptar o ensino às atuais mudanças sociais e aos objetivos da multiculturalidade” (p. 125). A autora chegou a conclusões que permitem referir que: utilizando os procedimentos pedagógicos tradicionais, elaborados para um aluno médio e em contexto homogéneo, as oportunidades educativas distribuem-se de forma bastante desigual, dando origem à exclusão e intolerância; estruturar atividades pedagógicas que garantam interações a todos os colegas que costumam ser excluídos através dos métodos tradicionais, pois as relações que se produzem adequadamente entre colegas, proporcionam o principal contexto para adquirir as competências sociais mais sofisticadas. Os contextos heterogéneos em que convivem os diversos grupos étnicos ou culturais contribuem para desenvolver a tolerância quando se dão oportunidades de igualdade de estatuto que permitam estabelecer relações de amizade com os membros de outros grupos. Como refere (Diaz-Aguado, 2000, p. 10).

“Para ajudar a enfrentar os elevados níveis de incerteza que as atuais mudanças sociais pressupõem, é necessário alterar o processo de construção de conhecimento e os papéis em cujo contexto ele se produz, dando ao aluno um crescente protagonismo na sua própria aprendizagem e ensinando-o a reconhecer e a resolver os conflitos de forma positiva, através da reflexão, comunicação ou cooperação”.

No que diz respeito aos benefícios da implementação desta metodologia, estes estão relacionados com o desenvolvimento psicológico, social, académico e consequentemente, no que respeita a aspetos relacionados com a avaliação, como se pode observar na tabela abaixo (Lopes e Silva, 2009).

Tabela nº36 - Benefícios da aprendizagem cooperativa (Lopes e Silva, 2009 p. 50 e 51).

Categorias	Dimensões
Benefícios sociais	<ul style="list-style-type: none"> • Encoraja a responsabilidade pelos outros; • Encoraja a compreensão pela diversidade; • Encoraja uma maior capacidade dos alunos para verem as situações, assumindo as perspectivas dos outros (desenvolvimento da empatia); • Os alunos são ensinados a criticar ideias, não pessoas; • Fomenta o espírito de constituição de equipa e a abordagem da equipa para a resolução de problemas ao mesmo tempo que mantém a responsabilidade individual; • Ajuda os professores a deixarem de ser o centro do processo de ensino para se tornarem facilitadores da aprendizagem, permitindo passar da aprendizagem centrada no professor para a aprendizagem centrada no aluno.
Benefícios psicológicos	<ul style="list-style-type: none"> • Promove o aumento da autoestima; • Melhora a satisfação do aluno com as aprendizagens; • Encoraja os alunos a procurar ajuda e a aceitar a tutoria dos outros colegas; • A ansiedade na sala de aula é significativamente reduzida com a aprendizagem cooperativa; • Estabelece elevadas expectativas para alunos e professores.
Benefícios académicos	<ul style="list-style-type: none"> • Estimula o pensamento crítico e ajuda os alunos a clarificar as ideias através da discussão e do debate; • O desenvolvimento das competências e da prática podem ser melhoradas e tornarem-se menos aborrecidas por meio das atividades de aprendizagem cooperativa dentro e fora da aula; • Cria um ambiente de aprendizagem ativo, envolvente e investigativo; • Aumenta a persistência dos alunos na conclusão dos exercícios e a probabilidade de serem bem-sucedidos na conclusão dos mesmos; • Os alunos mais fracos melhoram o seu desempenho quando se juntam com colegas que têm melhor rendimento escolar; • Permite atender às diferenças de estilo de aprendizagem dos alunos; • Enquadra-se bem na aprendizagem construtivista do ensino-aprendizagem.
Benefícios na avaliação	<ul style="list-style-type: none"> • Proporciona formas de avaliação alternativas como a observação de grupos, avaliação do espírito de grupo e avaliações individuais escritas curtas; • Proporciona feedback imediato aos alunos e ao professor sobre a eficácia de cada turma e sobre o progresso dos alunos, a partir da observação do trabalho individual e de grupo; • Os grupos são mais fáceis de supervisionar do que os alunos individualmente.

Contudo, se os métodos cooperativos não forem adequadamente utilizados, as suas potencialidades podem ficar comprometidas, correndo-se o risco de alguns alunos fazerem a maior parte do trabalho (ou todo), enquanto os outros “apanham a boleia” Slavin (1999, como citado em Lopes e Silva, 2009). Segundo Lopes e Silva (2009), chama-se a este problema “dispersão da responsabilidade” e que pode ser eliminado se cada membro do grupo for responsável por uma parte da atividade coletiva, embora se corra o risco de os alunos aprenderem mais sobre a parte em que trabalharam e não sobre o resto, perigo de especialização da tarefa, como por exemplo o método *Jigsaw*⁴, o qual pode prejudicar as possibilidades de sucesso da aprendizagem cooperativa. Outra forma de evitar a dispersão da responsabilidade é fazer com que os alunos sejam individualmente responsáveis pela sua aprendizagem, como por exemplo nos métodos em Equipas de Alunos (Slavin 1986, como citado em Lopes & Silva 2009), em que os alunos são recompensados de acordo com a soma dos resultados individuais.

Os autores Mary McCastlin e Tom Good, Battistich, Solomon e Delucci (1993) e Cohen (1986), citados por Lopes e Silva (2009), referem-se a algumas limitações desta metodologia, nomeadamente:

- A valorização, por parte dos alunos, dos processos ou procedimentos, em detrimento das aprendizagens;
- A socialização e as relações interpessoais podem ter relevância sobre a aprendizagem conceptual;
- Os alunos podem mudar a sua dependência do professor para o elemento do seu grupo com mais competências/conhecimento, tornando a aprendizagem passiva e o que é aprendido pode não ser correto;

A possibilidade de haver um aumento dos estatutos dentro do grupo, pode contribuir para que alguns alunos aprendam a andar “à pala dos outros” e outros convencerem-se de que não são capazes de compreender as coisas sem o apoio do grupo. Os autores Lopes e Silva (2009) referem que “se não houver um planeamento e controle cuidadosos por parte do professor, as interações do grupo podem ser um obstáculo à aprendizagem e deteriorar, em vez de melhorar, as relações sociais na turma” (p. 52).

⁴ Método de aprendizagem cooperativa.

3.5. Implementação da Aprendizagem Cooperativa na sala de aula

3.5.1. Grupos de Aprendizagem Cooperativa

3.5.1.1 Características dos grupos cooperativos

Como referido por Bidarra & Festas (2005), uma ideia muito ligada ao construtivismo, e proveniente em grande parte do construtivismo social, é a de que o trabalho de grupo e a cooperação são essenciais á aprendizagem.

A perspetiva sociocultural, baseada na teoria de Vigotsky, focalizando a interdependência dos processos sociais e individuais na co-construção do conhecimento, conduz a mudanças nas práticas de sala de aula, permitindo imaginar pedagogias que ultrapassam a simples transmissão de conhecimentos prescritos, sendo dada particular ênfase ao papel da colaboração (Daniels, 2001; John-Steiner & Mahn, 1996; Moll, 2001 como citado em Bidarra & Festas, 2005).

Relativamente à aprendizagem cooperativa, as perspetivas socioculturais da aprendizagem, na linha Vygotskiana, reportam a um modelo transmissivo de instrumentos culturais, pressupondo uma ligação direta entre processos coletivos e individuais, que em certa medida contrastam com perspetivas emergentes, em que esta relação é indireta e o ponto de referência centrado na prática da comunidade local e não em prática socioculturalmente mais vasta.

3.5.1.2. Duração dos grupos

O professor deve começar por utilizar métodos de curta duração (também designados métodos informais), sendo a constituição dos grupos feita ao acaso de modo a que progressivamente os alunos vão adquirindo as competências essenciais ao trabalho cooperativo e construindo o espírito de equipa.

Os autores Johnson & Johnson e Holubec (1998), identificam três tipos de grupos de aprendizagem cooperativa, grupos formais, informais e de base.

Tabela nº37 - Grupos de aprendizagem cooperativa (fonte: Johnson, Johnson e Holubec (1998, citado por Lopes e Silva,2009), p. 21)

	Breves minutos ou uma aula		Uma hora ou várias semanas		Um ano
I n f o r m a i s	Pode ser usada para concentrar os alunos numa determinada matéria; criar expectativas acerca de um conteúdo, assegurar que os alunos entenderam uma matéria, encerrar uma aula, motivar, etc...	F o r m a i s	Trabalham para atingir objetivos comuns, assegurando-se que eles próprios e os colegas completam a tarefa atribuída.	B a s e	Possibilitar que os alunos deem uns aos outros, apoio, ajuda, estímulo, e auxílio que cada um necessita.
			Indicado para qualquer conteúdo. Garantem a participação ativa nas tarefas. Especificação de objetivos, tomada de decisões antes da aula, garantir a interdependência positiva, intervir nos grupos, avaliar as aprendizagens...		Permite que os alunos estabeleçam relacionamentos positivos que os vão ajudar a crescer em várias vertentes.

Johnson & Johnson e Holubec (1993), referem-se à aprendizagem cooperativa como um método de ensino que consiste na utilização de pequenos grupos, de modo que os alunos trabalhem em conjunto para maximizarem a sua própria aprendizagem e a dos colegas. Contudo Johnson, Johnson e Stanne (2000), “recordam que a aprendizagem cooperativa é um termo genérico com o qual fazemos referência a um número considerável de métodos para organizar e conduzir o ensino na aula” (p. 3), desde o mais direto (técnicas), ao mais conceptual (macroestratégias).

3.5.2. O papel do professor

Na opinião das autoras Fontes e Freixo (2004), o professor tem a responsabilidade de definir os objetivos das tarefas, tomar decisões e realizar os preparativos necessários para a implementação desta metodologia de trabalho em sala de aula, motivando os alunos para a realização das tarefas propostas de forma eficaz. Nesta perspectiva, o professor deve apresentar e explicar os objetivos de cada tarefa e os procedimentos a adotar para que o grupo obtenha bons resultados. Deste modo, o professor deve pôr em prática os elementos essenciais para que a Aprendizagem Cooperativa ocorra, nomeadamente, a interdependência positiva, a responsabilidade individual e de grupo, a interação social, a integração social e a avaliação de grupo.

3.5.3. O papel do aluno

De modo que os alunos trabalhem em cooperação, sem confusão e de forma produtiva, estes devem ter alguma autonomia na realização das tarefas e serem capazes de exercer essa autonomia. Para isso, a atribuição de diferentes papéis aos elementos do grupo por parte do professor é fundamental, devendo ser consoante os objetivos definidos, as características da tarefa e a idade dos alunos. Os autores Johnson, Johnson e Holubec (1999), referem que a atribuição de papéis tem vantagens, pois:

- Reduz a probabilidade de alguns alunos adotarem uma atitude passiva ou dominante no grupo;
- Garante que os alunos utilizem as técnicas básicas de grupo e que todos os membros aprendam as práticas exigidas;
- Cria interdependência entre os membros do grupo.

O professor atribui diferentes tipos de papéis aos elementos do grupo consoante os objetivos definidos, as características da tarefa e a idade dos alunos (Lopes e Silva, 2009).

Gaudet *et al.* (1998, como citado em Lopes e Silva, 2009), apresentam alguns papéis como: verificador, facilitador, harmonizador, intermediário, guardião ou controlador do tempo. Os autores referem ainda que Kagan (1994), sugere também possíveis papéis para os alunos poderem desempenhar no grupo.

Tabela nº38 - Papéis que os alunos podem desempenhar nos grupos cooperativos (Adaptado de Lopes e Silva, 2009)

Papel	Descrição
▪ Encorajador	▪ Encoraja os alunos relutantes ou tímidos em participar;
▪ Elogiador	▪ Mostra apreço pelas contribuições dos colegas e reconhece as realizações;
▪ Porteiro	▪ Equilibra a participação e faz com que ninguém domine;
▪ Treinador	▪ Ajuda na explicação das matérias escolares, explica conceitos;
▪ Chefe de perguntas	▪ Assegura que todos os alunos possam fazer perguntas e as mesmas sejam respondidas;
▪ Controlador/verificador	▪ Verifica a compreensão do grupo;
▪ Capataz/superintendente	▪ Mantém o grupo a trabalhar na tarefa;
▪ Registador/anotador	▪ Regista as ideias decisões e planos;
▪ Refletor	▪ Informa o grupo do progresso ou falta dele;
▪ Capitão do silencio	▪ Controla o nível de barulho;
▪ Guardião do tempo	▪ Assegura que o trabalho é concluído dentro do tempo estipulado;
▪ Intermediário	▪ Faz a ligação entre o grupo e o professor;

3.5.4. Fases de implementação

De acordo com Jonhson, Jonhson e Smith (1991), há várias tarefas a realizar quando se pretende implementar a aprendizagem cooperativa na sala de aula. Os autores relacionam essas tarefas com três fases distintas do processo: pré-implementação, implementação e pós- implementação. Tal como os professores, os alunos têm também tarefas a desempenhar antes, durante e depois da implementação da tarefa.

Tabela nº39 - Os papéis do professor e do aluno nas várias fases de implementação da Aprendizagem Cooperativa (Adaptado de Lopes e Silva (2009))

Fases de implementação	Papel do professor	Papel do aluno
Pré-implementação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Especificar os objetivos de ensino (académicos e sociais); 2. Determinar o tamanho do grupo e distribuir os alunos pelos grupos; 3. Atribuir papéis aos elementos do grupo; 4. Arranjo ou disposição da sala; 5. Planificar materiais de ensino para promover a interdependência; 6. Distribuir tarefas; 7. Estabelecer os critérios de sucesso; 8. Estruturar a interdependência positiva e a responsabilidade; 9. Estabelecer os comportamentos desejados. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Questionar o professor sobre algum aspeto que não foi compreendido; ▪ Ajudar o professor na elaboração de instrumentos de avaliação; ▪ Participar na planificação da tarefa a realizar.
Implementação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Controlar o comportamento; 2. Intervir, se necessário; 3. Prestar ajuda; <p>Elogiar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalhar juntos; ▪ Ouvirem-se uns aos outros; ▪ Fazerem perguntas uns aos outros; ▪ Efetuar registos do seu trabalho e dos progressos conseguidos; ▪ Assumir responsabilidade individual/envolverem-se no trabalho de grupo.

Pós - implementação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover o encerramento através do sumário; 2. Avaliar a aprendizagem; 3. Refletir sobre o trabalho dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Refletir sobre a forma como o grupo desenvolveu as tarefas propostas; ▪ Informar o professor do resultado da reflexão.
--------------------------------	--	---

3.6. Métodos de aprendizagem cooperativa

Segundo Lopes e Silva (2009), existe uma grande variedade de métodos de Aprendizagem Cooperativa. Contudo, quando o professor inicia a utilização da aprendizagem cooperativa, deve ter em conta os seguintes conselhos da tabela nº 40 e começar por utilizar métodos de curta duração, de modo a que os alunos vão progressivamente adquirindo as competências essenciais ao trabalho cooperativo e construindo o espírito de equipa.

Tabela nº40 - Conselhos para iniciar a implementação da aprendizagem cooperativa com sucesso (Lopes e Silva 2009)

Conselhos para iniciar a implementação da aprendizagem cooperativa com sucesso	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Pôr todas as possibilidades do vosso lado. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolha, para começar, a matéria ou a turma com a qual se sente mais à vontade;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comece com grupos pequenos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Forme equipas de 2 alunos, depois passe para equipas de 3 ou 4;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Faça atividades simples. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se as primeiras atividades são muito complicadas, os seus alunos podem ficar desencorajados ou desanimados;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Escolha atividades que exijam cooperação. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para que a aprendizagem cooperativa seja bem-sucedida, é preciso que as tarefas sejam concebidas para grupos e não para indivíduos;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Varie as estratégias. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ao utilizar vários métodos, poderá verificar quais são os que ajudam melhor os alunos a alcançar um objetivo de aprendizagem preciso;
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reserve tempo para reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Depois de cada atividade, reserve tempo para celebrar os sucessos ou para encontrar soluções para os problemas que foram colocados;

▪ Fixe objetivos realistas.	▪ Planifique a próxima atividade cooperativa e estabeleça objetivos realizáveis;
▪ Seja perseverante.	▪ É preciso tempo para adaptar uma nova técnica ou método à sua situação de ensino e para conseguir utilizá-la com à vontade.

A maioria dos procedimentos de aprendizagem cooperativa, segundo Díaz - Aguado (2000), inclui as seguintes condições:

- Divide-se a turma em equipas de aprendizagem, de 3 a 6 elementos, geralmente heterogéneas em termos de rendimento e que normalmente permanecem estáveis ao longo de todo o programa;
- Incentivam-se os alunos a ajudar os outros membros da sua equipa na aprendizagem da tarefa que lhe é encomendada;
- E recompensa-se pelo rendimento obtido como consequência do trabalho de grupo.

Esta autora refere que uma das diferenças mais significativas entre uns e outros procedimentos consiste no tipo de recompensa proporcionada e na avaliação do rendimento.

Tabela nº41 - Alguns dos métodos de Aprendizagem cooperativa. (Adaptado de Lopes e Silva (2009) e Díaz - Aguado (2000))

Métodos	Autor(es)	Descrição
Equipas cooperativas e jogos de torneio (Teams-games-tournament, TGT)	DeVries e Slavin	A principal função da equipa é ensinar os seus membros e assegurar-se de que todos estão preparados para o torneio.
Equipas cooperativas e divisões de rendimento (Student Teams Achievement Divisions, STAD)	Slavin	Método semelhante ao anterior, mas substitui os torneios por exames de realização individual que o professor avalia em relação aos grupos de nível homogéneo.
Quebra-cabeças (Jigsaw)	Aronson (1978)	O material académico é dividido em tantas secções quantos os membros de cada equipa.

		Cada aluno estuda a sua secção em “grupos de especialista” com os membros das equipas que também têm as mesmas secções. Posteriormente, cada aluno apresenta aos seus colegas de equipa o trabalho realizado e, por fim, fazem-se perguntas individuais sobre a unidade inteira.
Investigação em grupo (Group Investigation)	Sharan e Sharan (1976)	Atribuição de tarefas individuais e de grupo. Sistema de recompensas no grupo, de acordo com desempenhos individuais.
Aprendendo juntos (Learning together)	Johnson e Johnson (1975)	A tarefa coloca-se de forma a que seja necessária a interdependência. Avalia-se o trabalho com base em critérios previamente especificados, recompensando a equipa que melhor a realizou.
Pensar - Formar Pares - Partilhar	Frank Lyman e colegas (1981)	Os alunos têm tempo para pensar nas respostas às questões. Beneficia os alunos nas áreas de aceitação e do apoio pelos colegas, do rendimento escolar, da autoestima e do interesse pelos colegas e pela escola.

3.6.1. Descrição do método “Aprendendo Juntos”

O método de aprendizagem cooperativa Aprendendo Juntos, (Johnson, Johnson e Holubec, (1992, 1999), tem mostrado ser um dos métodos cooperativos com melhores resultados na aprendizagem dos alunos, confirmado pelo estudo realizado por Johnson, Johnson e Stanne (2000). O objetivo principal deste método é compreender e favorecer as interações positivas no interior do grupo bem como a aquisição/desenvolvimento de competências sociais. Acentua o desenvolvimento psicossocial da pessoa que aprende e para o conseguir, o professor faz um ensino explícito, vigia os grupos e intervém junto deles a fim de possibilitar que os alunos, refletindo sobre as suas interações, desenvolvam as competências sociais. São postos em prática vários meios para estabelecer uma interdependência positiva no interior do grupo, sendo um deles a atribuição de papéis a cada elemento do grupo (o de motivador, animador, secretário, ...). Os alunos são encorajados a fornecer mutuamente ajuda, apoio e feedback enquanto desempenham os papéis que lhes foram atribuídos. Outro dos meios é criar interdependência positiva ligada à tarefa, o que é conseguido se esta for estruturada de forma a que o grupo só possa ter êxito se cada um dos seus membros executar uma parte do trabalho e se der uma contribuição distinta para o produto coletivo. Também é de realçar neste método o tempo destinado às discussões sobre o funcionamento do grupo, permitindo refletir na utilização que fazem das aptidões cognitivas e sociais e, por outro lado, procurar meios de estabelecer e manter boas relações de trabalho com os colegas. Neste método compete ao professor formar os grupos, fixar os objetivos e os processos de aprendizagem, estabelecer a interdependência positiva e a responsabilização, vigiar o funcionamento do grupo, intervir, se necessário, e avaliar a aprendizagem dos alunos. Como sugerem Johnson, Johnson e Holubec (1993), para que a aula seja cooperativa, o professor deve organizar a aprendizagem em grupo de maneira a integrar as seguintes componentes: interdependência positiva, responsabilidade individual e de grupo, interações positivas (estimuladoras), competências sociais, capacidade de trabalhar num grupo pequeno e, por fim, reflexão em grupo.

O quadro seguinte apresenta as etapas consideradas pelos autores, bem como o papel a desempenhar pelo professor em cada uma delas (Lopes e Silva, 2009).

Tabela nº42 - Sintaxe do método “Aprendendo Juntos” de Johnson, Johnson e Holubec, (1993). Adaptado de Lopes e Silva (2009)

Aprendendo juntos	
1. Escolher uma lição;	<p>Precisar os objetivos no que diz respeito:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ À matéria; ▪ Às competências sociais.
2. Tomar decisões sobre:	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tamanho dos grupos; ▪ Repartição dos alunos pelos grupos; ▪ Disposição da sala; ▪ Material; ▪ Disposição dos papéis.
3. Dar a lição;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicar a tarefa escolar; ▪ Estabelecer uma interdependência positiva; ▪ Estabelecer a responsabilização; ▪ Estabelecer os critérios de sucessos; ▪ Explicar os comportamentos desejados.
4. Seguir o desenrolar da aula;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Procurar manifestações de comportamentos desejados; ▪ Observar; ▪ Fornecer feedback.
5. Avaliar os resultados;	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Trabalho escolar; ▪ Funcionamento do grupo.

4. Plano de Investigação e metodologia

“Não há, aliás, métodos perfeitos, sejam eles quantitativos ou qualitativos. O controlo absoluto das variáveis não passa de um ideal inatingível: cada método, em certos aspectos, é mais ou menos eficaz do que outros. E é em relação a um problema particular que um deles, pode ser melhor do que outro.”

António Simões (1990, p. 2)

4.1. Investigação qualitativa em educação

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação, assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos. Utiliza-se a expressão “investigação qualitativa” como um termo genérico que agrupa diversas estratégias que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativos a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. A abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou testar hipóteses. Os investigadores privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação. As causas exteriores são consideradas de importância secundária. Os dados são recolhidos normalmente, em função de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos naturais.

As estratégias mais representativas da investigação qualitativa, e aquelas que melhor ilustram as características anteriormente referidas, são a observação participante e a entrevista em profundidade.

4.1.1. Investigação-ação

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), investigação é uma atitude - uma perspetiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades. Académicos e investigadores profissionais investigam aspetos pelos quais nutrem interesse. Formulam o objetivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou questões a investigar. Espera-se que conduzam a investigação, mas também que a façam segundo critérios estabelecidos pela tradição da investigação, independentemente de ser quantitativa ou qualitativa.

A investigação-ação consiste na recolha de informação sistemática com o objetivo de promover mudanças sociais. É um tipo de investigação no qual o

investigador se envolve ativamente na causa da investigação. Podem ser utilizados métodos qualitativos como quantitativos. Os métodos qualitativos baseiam-se na observação, na entrevista aberta e no recurso a documentos. Para os investigadores da investigação-ação a objetividade significa ser honesto, recolher os dados na fonte e obter as perspetivas de todas as partes envolvidas nas questões.

4.1.1.1. Modalidades investigação-ação

A expressão “investigação-ação” ficou a dever-se a Kurt Lewin, citado em Amado (2009).

De acordo com Amado (2009), a união entre os termos “ação” e “investigação”, ilustra as características essenciais deste método: obter ideias a partir da prática como um meio de fomentar o conhecimento acerca dessa prática ou para melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem. Durante todo o processo há produção de saber, através da reflexão sobre a ação proporcionando, assim, um aumento de conhecimento do ou dos pesquisadores e das pessoas consideradas na situação e contexto considerado.

Podem considerar-se várias modalidades de investigação-ação. Contudo, Esteves (1986), chama à atenção para duas das modalidades:

- Investigação-para-a-ação - “desencadeada por alguém que tem necessidade de informações/conhecimento de uma situação/problema a fim de agir sobre ela e dar-lhe solução”;
- Investigação-na/pela-ação - os objetivos apontam para a introdução de mudanças (objetivos de inovação) e de formação de competência nos participantes (objetivos de formação). Pode designar-se este último tipo como investigação colaborativa e participativa.

4.1.1.2. Objetivos investigação-ação

Segundo Latorre (2003), os objetivos da investigação-ação, são:

- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, enquanto procuramos uma melhor compreensão da referida prática;
- Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação;
- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento;
- Fazer dos educadores protagonistas da investigação.

4.1.1.3. Características da investigação-ação

Amado (2009) refere que, “falar das características desta estratégia metodológica não é fácil pois elas variarão também consoante o acento é na investigação ou na ação” (p. 175). Afonso (2005) apresenta cinco características da investigação-ação identificadas em *League of Schools Reaching* (1991):

- É uma investigação realizada por pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objeto da pesquisa (...),
- O ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano (...),
- A opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização (...),
- Existe um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento dos dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização,
- A investigação-ação implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar ação e reflexão. A reflexão abre novas opções para a ação, e a ação permite reexaminar a reflexão que a orientou (p. 75).

4.2. Descrição da investigação

Para a presente investigação realizou-se um módulo de 5 aulas cooperativas, com a duração de 50 minutos cada. Este módulo teve a participação de quatro alunos de Trombone do Agrupamento de Escolas do Gavião, dos quais, dois de 1º Grau, um de 2º Grau e um de 3º Grau. De referir que as sessões foram presenciais.

Nestas sessões foram apresentados vários conteúdos, tais como, respiração, *buzzing*, escalas maiores, arpejos e estudos melódicos. A escolha destes conteúdos prende-se com as necessidades técnicas que os alunos revelaram ao longo do ano letivo transato. Referir que todos os conteúdos foram estruturados para 3 vozes/linhas melódicas independentes. Caso os exercícios estivessem estruturados exclusivamente para uma linha melódica, ou seja, em uníssono, haveria alunos “à boleia” dos colegas mais autónomos ou mais velhos (através de processos como a memorização e repetição). Posto isto, os alunos tinham que ser autónomos na execução da sua linha melódica e, sempre que possível, ajudar os restantes colegas. No entanto, e por serem quatro alunos para três linhas melódicas, os dois alunos de 1º Grau executaram a mesma voz, pois ainda não tinham capacidades técnicas para se responsabilizarem individualmente por uma linha melódica.

De forma a atribuir mais autonomia e responsabilidade aos alunos durante a execução das atividades, em cada aula, os educandos tinham uma função

cooperativista a desempenhar de entre as seguintes: harmonizador, elogiador, encorajador, verificador e facilitador. Como poderá ser consultado na tabela seguinte:

Tabela nº43 - Papeis/funções dos alunos

Papel	Função
Harmonizador:	A responsabilidade do capitão da concentração é manter o grupo de trabalho atento às orientações do professor e manter a concentração durante a realização da tarefa.
Encorajador e elogiador:	A responsabilidade do encorajador e elogiador é incentivar e motivar o grupo de trabalho. Encoraja e felicita. Previne os conflitos.
Verificador:	O verificador procura certificar-se de que todos os membros do grupo compreenderam bem a tarefa.
Facilitador:	O facilitador orienta a execução da tarefa do seu grupo. Lê as instruções ou reformula-as, se alguém não as compreende bem. Orienta o grupo para tornar o trabalho mais eficaz e mantém-no centrado na tarefa.

A atribuição destas funções foi realizada por sorteio, no início de cada sessão.

Relativamente à estrutura das sessões, estas serão organizadas usando um exercício de cada conteúdo (respiração, *buzzing*, escalas, arpejos e estudos melódicos).

Tabela nº44 - Conteúdos programáticos por sessão

		Conteúdos				
		1 - Respiração	2 - <i>Buzzing</i>	3 - Escalas	4 - Arpejos	5 - Estudos melódicos
Nº de aula	Aula 1 (A)	1 - A	2 - A	3 - A	4 - A	5 - A
	Aula 2 (B)	1 - B	2 - B	3 - B	4 - B	5 - B
	Aula 3 (C)	1 - C	2 - C	3 - C	4 - C	5 - C
	Aula 4 (D)	1 - D	2 - D	3 - D	4 - D	5 - D
	Aula 5 (E)	1 - E	2 - E	3 - E	4 - E	5 - E

Como podemos observar na tabela nº44, cada conteúdo é numerado e cada aula representada por uma letra, de forma a simplificar a identificação dos exercícios. Por exemplo, o exercício “4-E” é um exercício de Arpejos lecionado na aula número cinco.

De forma a simplificar a execução dos exercícios utilizou-se em cada sessão a mesma tonalidade e figura rítmica. Para isso, denominei tonalidade padrão e figura rítmica padrão. Na seguinte tabela poderá ser observado o cruzamento entre a tonalidade padrão e a figura rítmica padrão de cada sessão.

Tabela nº45 - Cruzamento entre tonalidades e figuras rítmicas

Módulo Aprendizagem Cooperativa		
Nº de Aula	Tonalidade	Figura rítmica
Aula 1 (A)	Dó Maior	Semibreve
Aula 2 (B)	Sol Maior	Mínima
Aula 3 (C)	Fá Maior	Semínima
Aula 4 (D)	Ré Maior	Colcheia
Aula 5 (E)	Si b Maior	Todas as figuras anteriores

Este paralelismo de tonalidades com as figuras rítmicas foi idealizado para uma maior compreensão dos alunos de 1º Grau, dado que, ainda não têm muitas bases musicais. No entanto, existem exceções a este paralelismo, pois planificar aulas só com uma figura rítmica não iria ser motivador nem interessante para os alunos. A ideia é, a partir das aulas que se seguiam, ir aumentando o grau de dificuldade, com a utilização de tonalidades com mais alterações e figuras rítmicas com menor tempo de pulsação.

De seguida irá ser descrita uma síntese da estrutura dos conteúdos.

4.2.1. Respiração

A respiração é uma competência fundamental nos alunos instrumentistas de sopro. O uso de uma boa prática respiratória têm uma influência positiva na performance instrumental.

No início de cada sessão, serão realizados exercícios de respiração. A sua execução é realizada acompanhada de um metrónomo, marcando uma pulsação de 60 BPM.

Para a formulação deste conteúdo foi utilizado a figura rítmica padrão. Estes exercícios permitirão os alunos de executarem alguns compassos a solo,

desfasados e em uníssono. Referir que a nota Fá³⁵ simboliza a inspiração (In) e a nota Fá²⁶ simboliza a expiração (Out), como poderá ser consultado na seguinte imagem.

1 - Respiração

José Miguel Silva

1 - A A respiração é muito importante para um trombonista. Vamos praticar? De seguida vamos realizar um exercício para trabalhar a respiração. Não te esqueças de escolher a tua voz e de inspirar em "In" e expirar em "Out". Bom trabalho a todos!

The image shows a musical score for a breathing exercise. It consists of two main parts. The first part is for Trombone, with three staves. The first staff has a note in the first measure labeled 'In' and a note in the second measure labeled 'Out'. The second staff has a note in the third measure labeled 'In' and a note in the fourth measure labeled 'Out'. The third staff has a note in the fifth measure labeled 'In' and a note in the sixth measure labeled 'Out'. The second part is for Tuba, with three staves starting at measure 7. The first staff has notes in measures 7, 8, 9, and 10 labeled 'In', 'Out', 'In', and 'Out' respectively. The second staff has notes in measures 8, 9, 10, and 11 labeled 'In', 'Out', 'In', and 'Out'. The third staff has notes in measures 9, 10, 11, and 12 labeled 'In', 'Out', 'In', and 'Out'.

Figura 5 - Exemplo de um exercício de respiração (1-A)

A escolha da linha melódica é da responsabilidade dos alunos.

4.2.2. Buzzing

Os exercícios de *buzzing* são muito enriquecedores para formação/estabilização de uma embocadura. Esta técnica consiste na execução de uma linha melódica no bocal (a partir da vibração labial). O seu termo em inglês advém do som produzido por uma abelha (*buzz*). Esta onomatopeia é comparada ao som produzido pela vibração labial, daí o termo *buzzing* (verbo *buzz*, conjugado no presente contínuo).

Uma das maiores referências desta técnica é o trompetista e professor James Thompson (n. 1949), que editou um livro denominado *The Buzzing Book*, com vários exercícios de *buzzing*. Estes exercícios consistem em executar uma linha melódica, por graus conjuntos ou intervalos, e executá-la em diferentes tonalidades, de forma a percorrer a tessitura do instrumento. Referir que estes

⁵ Nota "Fá", escrita na quarta linha da clave de Fá

⁶ Nota "Fá", escrita no primeiro espaço suplementar inferior da clave de Fá

exercícios têm acompanhamento harmónico de um *Play-Along*, de forma a facilitar a execução.

Para a organização deste conteúdo, usei a tonalidade padrão de cada aula e organizei as 3 vozes da seguinte maneira:

Tabela nº46 - Análise do conteúdo “buzzing”

Nº Voz	Função
1ª Voz	Linha melódica constituída pelas cinco primeiras notas da tonalidade, em graus conjuntos, de forma ascendente e descendente. Encadeamento harmónico I - V - I
2ª Voz	Base harmónica - Ic - V - Ic
3ª Voz	Base harmónica - Ia - Vb - Ia

Referir que existe uma rotação de funções entre as diferentes linhas melódicas, como poderá ser observado na imagem seguinte:

2 - Buzzing

2 - A

José Miguel Silva

Figura 6 - Exemplo de um exercício de Buzzing (2-A)

Estes exercícios serão executados com o apoio de metrônomo a 60 BPM's e acompanhado pelo professor ao piano para melhor percepção da altura das notas e respetiva tonalidade.

4.2.3. Escalas Maiores

Depois de dois conteúdos que abordam o desenvolvimento da capacidade torácica e o fortalecimento muscular, o presente conteúdo, «escalas maiores», será o primeiro em que os alunos terão contato com o instrumento.

As escalas permitem ao instrumentista desenvolver a sua técnica para a performance instrumental.

Para a organização deste conteúdo, foi usado a tonalidade e figura rítmica padrão. Como a tonalidade padrão já foi explorada no conteúdo anterior (*buzzing*), será mais fácil a sua execução em conjunto. A execução da escala será em cânon⁷, como poderá ser observado na seguinte imagem.

3 - Escalas

3 - B

José Miguel Silva

The image shows a musical score for three Trombone parts in 4/4 time. The top staff begins with a scale starting on G2, moving up stepwise through A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5. The middle and bottom staves enter later, each playing the same scale but starting at a different point, creating a canon effect. The middle staff starts at the beginning of the scale, and the bottom staff starts at the beginning of the scale.

Figura 7 - Exemplo de um exercício de Escalas (3-B)

Referir que estes exercícios serão executados com o recurso de metrônomo a 70BPM's.

⁷ Forma polifónica que consiste na imitação da linha melódica;

4.2.4. Arpejos Maiores

Os arpejos, como o conteúdo anterior, permitem aos alunos conhecer as tonalidades e desenvolver a sua técnica para uma maior eficácia na performance instrumental.

Para uma maior compreensão e articulação com os conteúdos anteriores, foi usado a tonalidade padrão. Para a organização deste conteúdo, e, à semelhança de um conteúdo anterior, *Buzzing*, foi criada uma linha melódica (arpejo) e duas linhas harmónicas.

Tabela nº47 - Análise do conteúdo “Arpejo”

Nº Voz	Função
1ª Voz	Linha melódica constituída pelo arpejo maior.
2ª Voz	Base harmónica – V – I – V
3ª Voz	Base harmónica – I – I – I

Referir que existe uma rotação de funções entre as diferentes linhas melódicas, como poderá ser observado na imagem seguinte:

4 - D

José Miguel Silva

The image displays a musical score for three trombone parts, labeled '4 - D'. The score is divided into three systems. The first system shows three staves: the top staff is for Trombone, and the two lower staves are for Trombone (Trne.). The second system shows three staves: the top staff is for Trombone, and the two lower staves are for Trombone (Trne.). The third system shows three staves: the top staff is for Trombone, and the two lower staves are for Trombone (Trne.). The score includes dynamic markings such as 'f' and 'p'.

Figura 8 - Exemplo de um exercício de Arpejos (4-D)

No entanto, e de forma a preparar o conteúdo seguinte “Estudos Melódicos”, foi acrescentado articulação e dinâmicas.

4.2.5. Estudos Melódicos

O último conteúdo, de cada sessão, é de carácter interpretativo.

Para a organização deste conteúdo, foram adaptadas canções de carácter popular usando a tonalidade padrão.

5 - Estudos melódicos

5 - A

José Miguel Silva

The musical score consists of two systems. The first system is for Trombone, with three staves. The top staff starts with a melodic line in 4/4 time, marked *mf*. The middle and bottom staves are mostly rests, with some notes appearing in the third measure. The second system is for Trane, also with three staves. The top staff has a melodic line starting in the third measure, marked *f*. The middle and bottom staves have melodic lines starting in the first measure, marked *mf*. The score ends with a double bar line.

Figura 9 - Exemplo de um exercício de Estudos Melódicos (5-A)

4.3. Instrumentos de recolha de dados

Dentro das técnicas de recolha de dados na investigação, foram utilizadas grelhas de observação, que permitiram verificar a evolução dos alunos ao longo de cada aula, com as estratégias usadas no âmbito da aprendizagem cooperativa. Além das grelhas de observação, foram utilizadas grelhas de autoavaliação, preenchidas pelos alunos no fim de cada sessão e um inquérito por questionário dado aos alunos no final do módulo.

4.3.1. Grelha de observação

A presente grelha é constituída por dois itens: competências musicais e competências cooperativistas. Relativamente às competências musicais, os alunos foram avaliados nos seguintes parâmetros: ritmo, pulsação, afinação, articulação, dinâmicas, respiração e postura. No que diz respeito às competências cooperativistas, os parâmetros foram: respeito pelas regras da sala de aula, elogiar e incentivar, ajudar e pedir ajuda, participação, saber ouvir, partilhar algo e desempenho do “seu papel” no grupo. A avaliação utiliza uma escala de classificações sendo esta a seguinte: 1 – Nunca utiliza esta competência; 2 – Muito poucas vezes; 3 – Algumas vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre;

Grelha de observação (Estratégias cooperativistas na Aprendizagem de Trombone)						
Agrupamento de Escolas de Gavião			Classe de Trombone			
Nº. aula:		Data:	Sumário:			
Hora:	15H30	Duração:				50'
Professor:	José Miguel Silva					
Competências musicais						
Parâmetros	Nº.	Questões a avaliar	Aluno			
			A	B	C	D
Ritmo	1	O aluno revelou um bom domínio rítmico;				
Pulsação	2	O aluno revelou um bom domínio da pulsação;				
Afinação	3	O aluno revelou um bom conhecimento das posições e ajustes inerentes à prática de Trombone;				
Articulação	4	O aluno revelou um bom domínio da articulação staccato e legato;				
Dinâmicas	5	O aluno revelou capacidades de diferenciar as várias dinâmicas;				
Respiração	6	O aluno revelou um bom domínio do sistema respiratório;				
Postura	7	O aluno revelou uma postura correta inerente à prática de Trombone;				
Competências cooperativistas						
Parâmetros	Nº.	Questões a avaliar	Aluno			
			A	B	C	D
Competências cooperativistas	8	O aluno respeitou as regras de sala de aula;				
	9	O aluno elogiou/incentivou os colegas;				
	10	O aluno ajudou/pediu ajuda aos colegas;				
	11	O aluno participou ativamente;				
	12	O aluno escutou atentamente os colegas;				
	13	O aluno partilhou e defendeu as suas ideias;				
	14	O aluno desempenhou com eficácia o seu papel;				
Escala:	1 – Nunca utiliza esta competência; 2 – Muito poucas vezes; 3 – Algumas vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre;					
Observações:						
Aluno A:	Aluno B:	Aluno C:	Aluno D:			

Figura 10 - Grelha de observação de aula

4.3.2. Autoavaliação

No fim de cada sessão, de forma a avaliar o desempenho dos alunos, estes autoavaliaram-se, mediante o preenchimento de uma grelha.

Na presente grelha de autoavaliação, é solicitado aos alunos que reflitam sobre o desempenho do grupo, e dos colegas durante a atividade, de forma consensual. Esta autoavaliação, preenchida em grupo, deve refletir a opinião do grupo.

Tabela nº48 - Síntese de grelha de autoavaliação

Autoavaliação	
Nº	Questão
1 - Avaliação da atividade	
1	Como correu a aula de grupo?
2	Todos os elementos do grupo participaram, de forma empenhada, na atividade?
2.1.	Quem poderia ter participado mais?
2 - Avaliação de competências cooperativas	
1	Respeitei as regras de sala de aula.
2	Partilhei as minhas ideias com os outros membros de grupo.
3	Respeitei as ideias dos outros.
4	Participei com entusiasmo.
5	Escutei atentamente os outros.
6	Desempenhei com eficácia o meu papel.
7	Elogiei os meus colegas.
8	Pedi ajuda aos meus colegas.
9	Incentivei os meus colegas de grupo.
10	Resolvi situações sem causar conflitos.
11	Ajudei os colegas que necessitavam.

4.3.3. Inquérito por questionário aos alunos

No fim da investigação, de forma a avaliar o trabalho realizado no âmbito da Aprendizagem Cooperativa, os alunos preencheram um questionário.

O presente questionário é constituído por questões de resposta aberta e fechada.

Tabela nº49 - Síntese do Inquérito por questionário aos alunos

Inquérito por questionário aos alunos	
Nº Questão	Questão
1	Foi a primeira vez que trabalhaste cooperativamente?
2	Gostaste de trabalhar em grupo durante este período? Justifica.
3	O grupo funcionou bem? Quais foram as razões que contribuíram para esse funcionamento?
4	Gostarias de voltar a trabalhar com o mesmo grupo? Justifica.
5	Sentiste-te mais motivado nas aulas quando trabalhaste em equipa ou quando trabalhaste individualmente? Justifica.
6	Costumas empenhar-te mais nas tarefas numa aula tradicional em que respondes individualmente ou numa aula em que trabalhas em equipa? Justifica.
7	Pela experiência que tiveste, desenvolvendo nas aulas trabalho cooperativo, assinala as competências interpessoais, que consideras que foram desenvolvidas. Partilhar, saber ouvir, ajudar os outros, ser mais responsável, saber dialogar, confiar, e respeitar opiniões diferentes.
8	Indica um aspeto que tivesses gostado neste sistema de trabalho em equipa e um aspeto que te desagradou.
9	Achas que esta forma de trabalho devia ser continuada nas próximas aulas? Justifica.

5. Análise e interpretação dos dados

5.1. Grelhas de observação

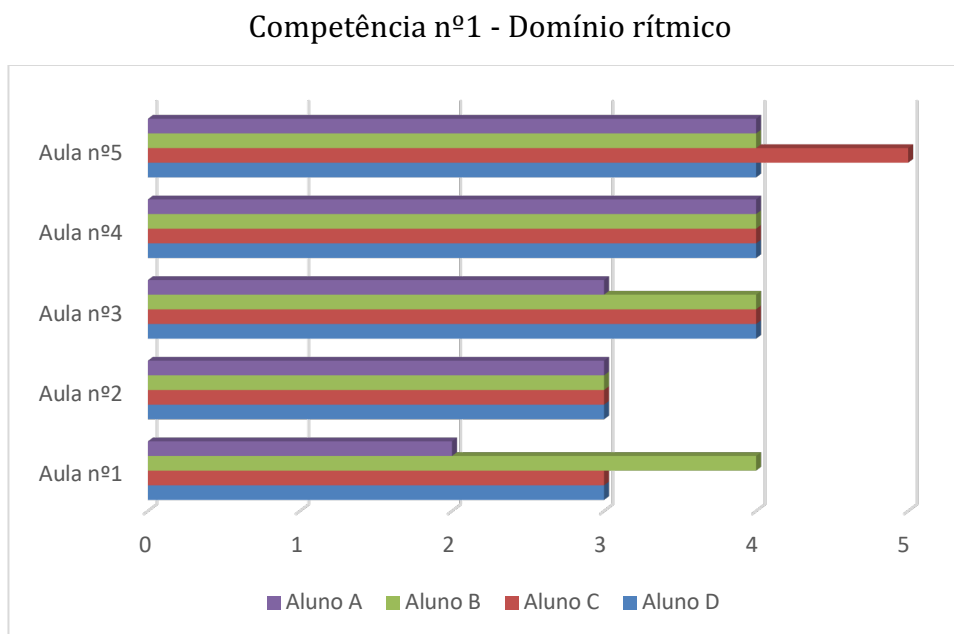


Figura 11 - Resultados grelha de observação (competência nº1 - Precisão rítmica)

Na primeira competência, onde foi avaliado a precisão rítmica, o grupo, de forma geral, demonstrou ter bases rítmicas adquiridas antes da realização do módulo. No entanto, e com o crescente grau de exigência rítmica ao longo das sessões, o grupo acompanhou e superou as dificuldades, com uma boa precisão rítmica.

Analisando de forma individual, o aluno A foi o que revelou maiores dificuldades nesta competência, contudo, terminou com uma média final positiva (3). Estas dificuldades, que foram mais visíveis no conteúdo de estudos melódicos, dado que não existia uma repetição de células rítmicas como nos restantes conteúdos, deveram-se ao facto de o aluno não possuir uma destreza rítmica e ainda estar no primeiro grau. Contudo, foi importante para o aluno A partilhar a linha melódica com o aluno B, pois conseguiram ajudar-se, e, por consequente, superar as dificuldades. Além do aluno B, também proveniente do primeiro grau, o aluno C e D, segundo e terceiro grau respetivamente, também revelaram um bom domínio rítmico.

Analisando por sessões, verificou-se uma evolução positiva no decorrer do módulo, no entanto, com uma margem pequena. Como referido anteriormente, o grupo, demonstrou ter bases rítmicas adquiridas antes da realização do módulo. No entanto, na terceira, quarta e quinta sessão, a dificuldade rítmica aumentou, com a utilização de figuras rítmicas, tais como, a semínima, a colcheia e síncopas,

o que impossibilitou o grupo de um domínio absoluto, no entanto com uma evolução bastante positiva (anexo D).

Competência nº2 - Domínio da pulsação

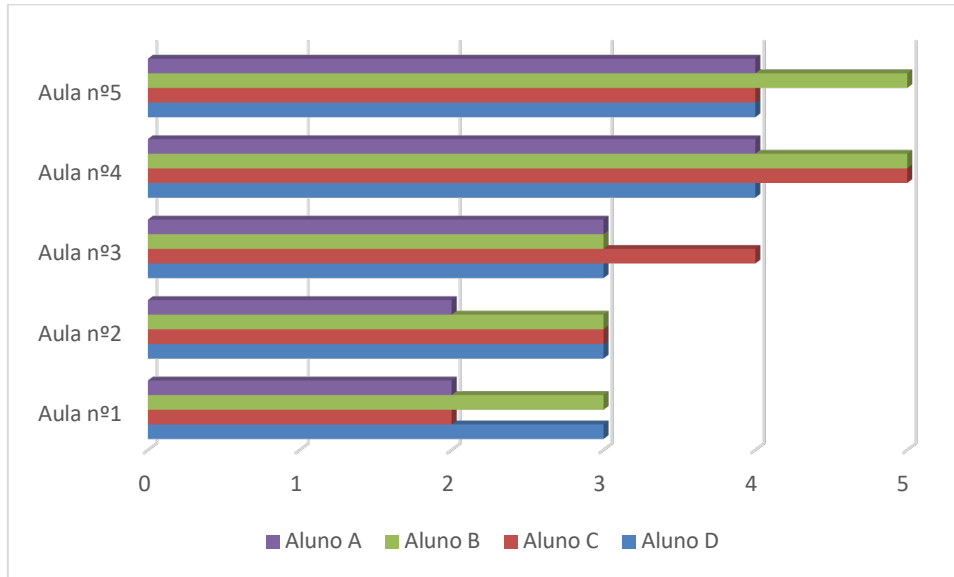


Figura 12 - Resultados grelha de observação (competência nº2 - Pulsação)

Na segunda competência, onde foi avaliado a precisão da pulsação, o grupo, de forma geral, revelou alguma incapacidade de executar os exercícios numa pulsação comum nas primeiras duas sessões. Esta dificuldade deveu-se ao facto de os elementos do grupo não terem noções de música de conjunto. Estas dificuldades foram mais visíveis na execução dos conteúdos de *buzzing*, arpejos e de estudos melódicos, onde os alunos que estavam a executar as linhas harmónicas e rítmicas, por algumas vezes não conseguiram suportar a linha melódica numa pulsação estável. Esta prática é comum quando os alunos não estão habituados a tocar em grupo. No entanto, é notório que ao longo do módulo, o grupo conseguiu superar a dificuldade de uma forma bastante satisfatória.

À semelhança do conteúdo anterior, o aluno A foi o que revelou maiores dificuldades, contudo, obteve uma média final positiva, 3 valores (Anexo D). A falta de uma destreza rítmica está relacionada com a imprecisão de uma pulsação, que por sua vez, influenciou a performance do grupo. No entanto, e mais uma vez, foi benéfico para o aluno A partilhar a mesma linha melódica do aluno B, pois sentiu-se mais apoiado. O aluno B, contrariamente ao aluno A, foi o aluno com maior domínio da pulsação.

Relativamente à média por sessões, como referido, o grupo revelou algumas dificuldades nas primeiras duas sessões, devido à falta de prática instrumental coletiva. Não existia uma conexão entre o grupo, somente execuções individualistas sobrepostas. No entanto, verificou-se uma evolução crescente com um retrocesso, pouco significativo, na última aula. Este pequeno retrocesso está relacionado com a dificuldade rítmica existente na última sessão, com maior

incidência em células rítmicas, tais como colcheia e síncopas, que impossibilitou ao grupo a execução dos exercícios numa pulsação estável e comum a todos os elementos do grupo. De referir que, na quarta sessão o grupo registou um bom domínio da pulsação, com um resultado médio de 4,5 valores (Anexo D).

Competência nº3 - Conhecimento das posições e ajustes inerentes à prática de Trombone;

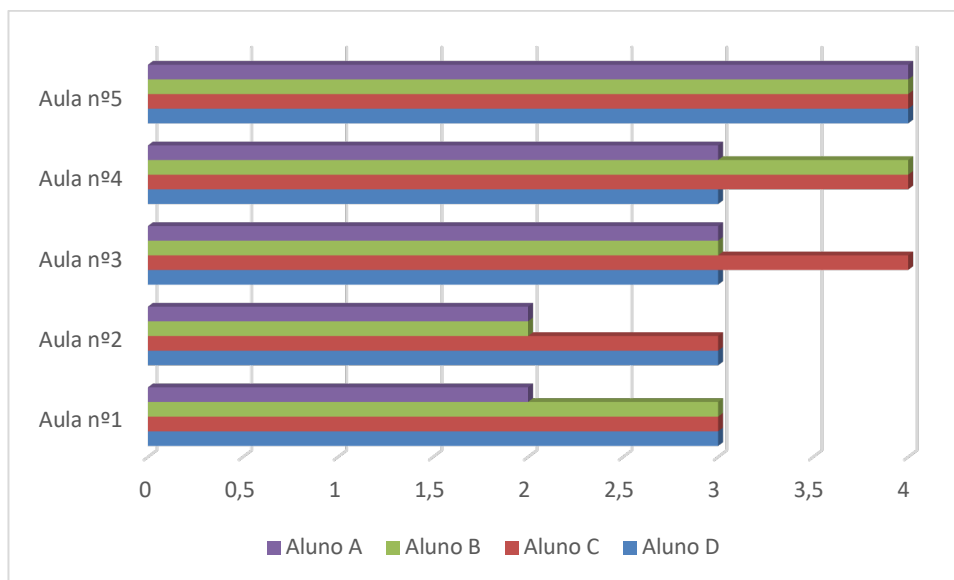


Figura 13 - Resultados grelha de observação (competência nº3 - Digitação)

Na terceira competência, onde foi avaliado o conhecimento da digitação, o grupo revelou algumas dificuldades nas primeiras sessões. De referir que, os alunos A e B foram os que tiveram maiores dificuldades, dado que são alunos do primeiro grau e ainda não estão totalmente familiarizados com algumas posições e ajustes. Estas dificuldades foram mais visíveis na performance dos conteúdos de escalas e estudos melódicas, onde, por algumas vezes, não conseguiram afinar a 6ª e 7ª posição. Estas dificuldades são comuns em alunos de primeiro/segundo grau, dado que ainda não têm uma memória visual e auditiva da 6ª e 7ª posição. Em relação ao aluno C e D, revelaram alguma facilidade na definição de posições e ajustes, acabando com uma média final positiva.

Relativamente à média por sessões, verificou-se uma evolução crescente, contudo, e como referido anteriormente, o grupo revelou maiores dificuldades nas duas primeiras sessões, devido às tonalidades de Dó e Sol Maior (nota si - 7ª e dó - 6ª). No decorrer do módulo, e com maior consciencialização da importância de uma maior definição das posições e ajustes, os alunos conseguiram superar as dificuldades e aplicar os seus conhecimentos de digitação durante as atividades.

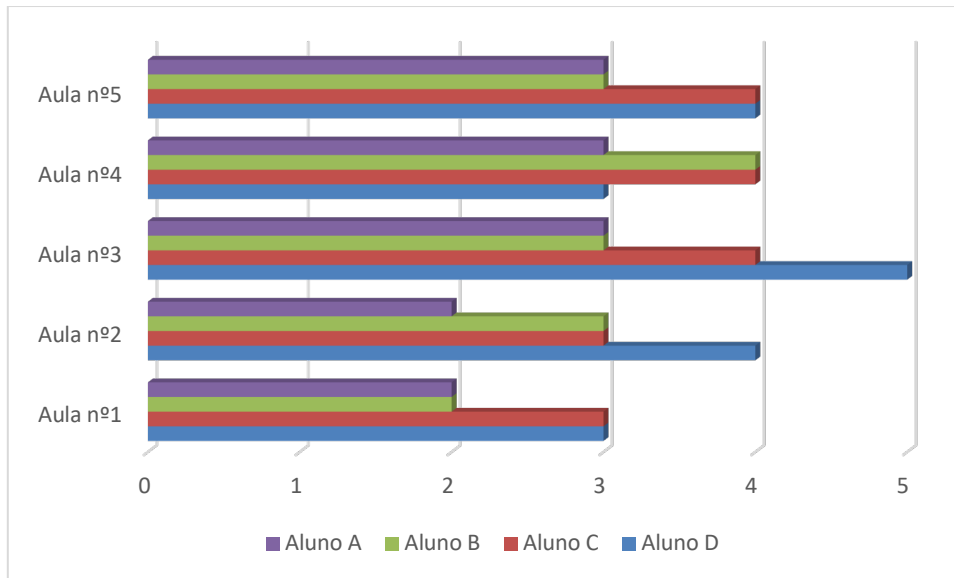
Competência nº4 - Domínio da articulação *stacatto* e *legato*

Figura 14 - Resultados grelha de observação (competência nº4 - Articulação)

Na quarta competência, onde foi avaliado a precisão da articulação *stacatto* e *legato*, alguns elementos do grupo, aluno C e D, demonstraram ter bases adquiridas antes da realização do módulo.

Para uma articulação mais eficiente, o aluno necessita de uma boa coordenação ente vara, língua e fluxo de ar. No entanto, e dada as particularidades do instrumento, nomeadamente a mudança de notas através de uma vara, implica que o aluno aplique dois conceitos diferentes de *legato*, o natural e o articulado. O *legato* natural aplica-se a notas de diferentes harmónicos, provocando um efeito natural e o *legato* articulado aplica-se a notas entre o mesmo harmónico, implicando que o trombonista articule a nota de forma a não causar o efeito *glissando*. Durante o primeiro/segundo ano de iniciação, dependendo sempre dos alunos, este processo acaba por ser um pouco complexo. Esta dificuldade foi visível nos alunos A e B, que estando ainda no primeiro grau, revelaram algumas dificuldades na execução de exercícios em *legato* natural, nomeadamente no conteúdo de arpejos. De forma a facilitar o exercício, permiti que os alunos executassem o conteúdo de arpejos, parte de *legato* natural, em *glissando*, de forma a ativar o fluxo de ar em coordenação com a vara. Em relação aos restantes alunos, o aluno D foi o que revelou maiores facilidades, pois, além de ser o mais velho, proveniente do terceiro grau, também apresentou uma boa capacidade torácica. O aluno C revelou também algumas dificuldades relacionadas com o *legato* natural, no entanto, conseguiu superá-las.

Relativamente à média entre sessões, verificou-se uma ligeira evolução, com uma pequena estagnação na quarta e quinta sessão (Anexo D).

Competência nº5 - Capacidade de diferenciar as várias dinâmicas

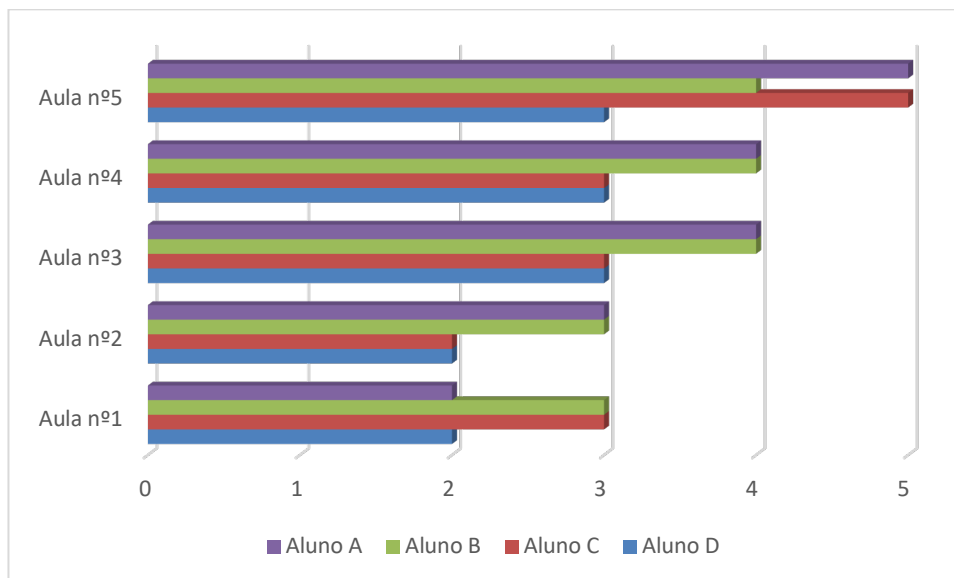


Figura 15 - Resultados grelha de observação (competência nº5 - Dinâmicas)

Na quinta competência, onde foi avaliado a capacidade de diferenciação de dinâmicas, o grupo, mais uma vez, revelou alguma dificuldade nas duas primeiras sessões. Esta dificuldade deveu-se ao facto de os elementos do grupo não estarem familiarizados com uma prática instrumental coletiva. A prática instrumental coletiva obriga os elementos do grupo a criarem um equilíbrio sonoro que seja compatível com a função dos vários elementos do grupo, por exemplo, uma linha harmonia/rítmica não pode sobrepor-se à linha melódica principal. Durante o módulo, além de ter sido exigido aos alunos que criassem esse equilíbrio, também foi exigido, na realização de conteúdos como arpejos e estudos melódicos, que cumprissem com as dinâmicas estabelecidas (p^8 - f^9). Com exceção do aluno D, todos os alunos conseguiram superar as dificuldades, fazendo um uso adequado das dinâmicas e mantendo um equilíbrio entre vozes de forma bastante positiva. O aluno D revelou maiores dificuldades na diferenciação de dinâmicas dado que a sua coluna de ar é demasiado grande para o instrumento que tem, instrumento de iniciação (tubagem estreita). De forma a superar esta dificuldade pedi ao aluno que reduzisse o fluxo de ar nas dinâmicas mais reduzidas.

Relativamente à média entre sessões, como referido anteriormente, o grupo revelou algumas dificuldades nas duas primeiras sessões, no entanto verificou-se uma evolução positiva, culminando com um maior equilíbrio entre vozes e maior diferenciação entre dinâmicas (Anexo D).

⁸ - Dinâmica piano

⁹ - Dinâmica forte

Competência nº6 - Domínio do sistema respiratório

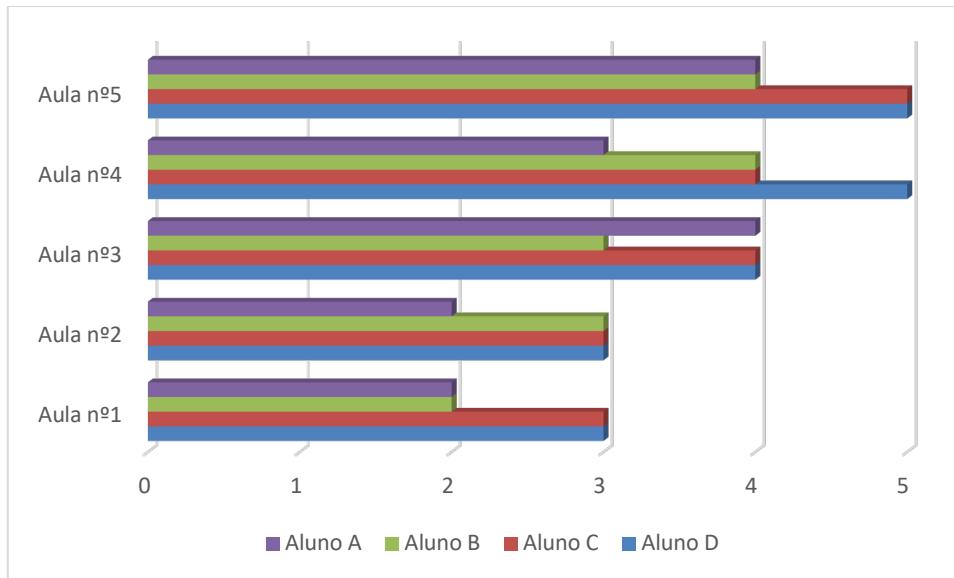


Figura 16 - Resultados grelha de observação (competência nº6 - Respiração)

Na sexta competência foi avaliado o desempenho do sistema respiratório. Esta competência foi aplicada em todos os conteúdos, com maior foco, no conteúdo de exercícios de respiração, onde o grupo revelou alguma dificuldade no início do módulo. Esta dificuldade deveu-se ao facto de os alunos não estarem habituados a realizarem exercícios respiratórios de forma polifónica.

O aluno A revelou maior dificuldade na execução do conteúdo de exercícios de respiração, pois não utilizou a totalidade da caixa torácica, usando apenas a parte superior. Ao invés, o aluno D foi o que revelou maior facilidade, pois além de já estar rotinado e consciencializado para a importância de exercícios respiratórios, é o que apresenta a maior capacidade respiratória do grupo. Contudo, e com o aumento da dificuldade rítmica dos exercícios de respiração, o grupo conseguiu acompanhar. A prática de uma boa respiração foi fulcral para uma otimização da performance instrumental durante a realização do módulo.

Relativamente á média por sessões verificou-se uma evolução crescente, com uma média de 4,5 valores na última sessão (Anexo D).

Competência nº7 - Postura correta inerente à prática de Trombone

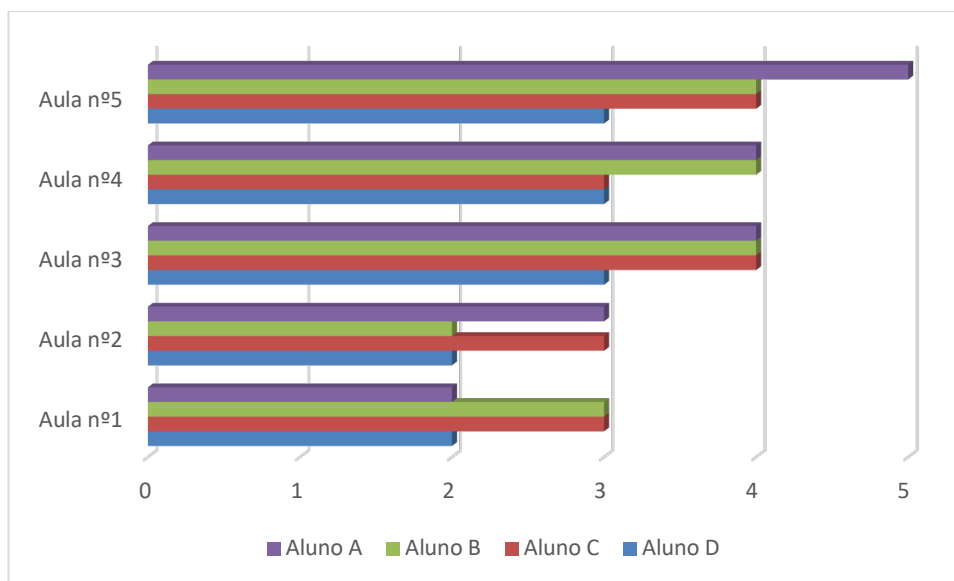


Figura 17 - Resultados grelha de observação (competência nº7 - Postura)

Na sétima competência, onde foi avaliado a postura, transversal a todos os conteúdos, os alunos revelaram algumas insuficiências, como por exemplo, o ângulo da posição do trombone, posicionamento da mão direita relativa à vara, verticalidade da coluna vertebral e a articulação entre a coxa e perna, segundo um ângulo reto. Alguns destes problemas de postura, como o ângulo da posição de Trombone e o posicionamento da mão direita, tendem a agravar-se no final das sessões, quando os alunos estão fisicamente cansados e começam a ceder ao peso do instrumento, como foi o caso do aluno A e B. Depois de notar esta problemática na primeira sessão, implementei intervalos maiores entre exercícios, de forma a evitar um rápido desgaste físico.

O aluno D, à exceção dos restantes elementos do grupo, foi o que menos se empenhou, tendo mesmo acabado com uma média negativa, 2,6 valores, devido a focos de distração no trabalho em equipa (Anexo D). Esta falta de empenho está relacionada com o facto de ser um aluno com Perturbações de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA). Relativamente aos restantes elementos do grupo, o aluno A foi o que se preocupou mais com a postura, contudo, o aluno B e C também revelaram uma boa capacidade de superação.

Relativamente à média entre sessões, verificou-se uma evolução positiva, com um pequeno retrocesso na sessão número quatro, onde os alunos C e D relaxaram (Anexo D).

Competência nº8 - Regras de sala de aula

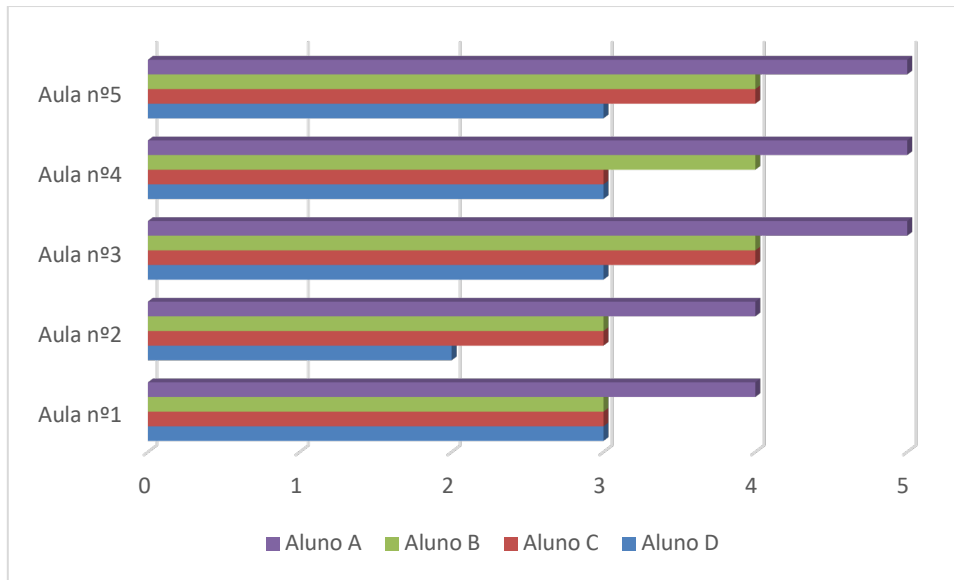


Figura 18 - Resultados grelha de observação (competência nº8 - Regras de sala de aula)

Na oitava competência, onde foi avaliado o cumprimento das regras de sala de aula, verificou-se que, de modo geral, as respeitaram.

Nas primeiras duas sessões, o grupo revelou alguns comportamentos menos satisfatórios, tais como, desconcentração e algum ruído, resultante do entusiasmo de trabalhar em equipa. O facto de ser um método de trabalho diferente do habitual, e de serem provenientes de turmas diferentes, fez com que houvesse uma maior interação, e conseqüentemente a uma maior dispersão na tarefa a realizar. Revelaram também algumas dificuldades em ouvir o professor e seguir as orientações transmitidas.

Relativamente à média entre sessões, verificou-se um crescimento positivo, com um retrocesso na sessão número quatro. Este ligeiro retrocesso está relacionado com o facto de o aluno D ter revelado perturbações por défice de atenção, o que também, prejudicou o aluno C, dada a proximidade entre eles. Contudo, os alunos A e B conseguiram abstrair-se destes comportamentos (Anexo D).

Competência nº9 - Elogio/incentivo aos colegas

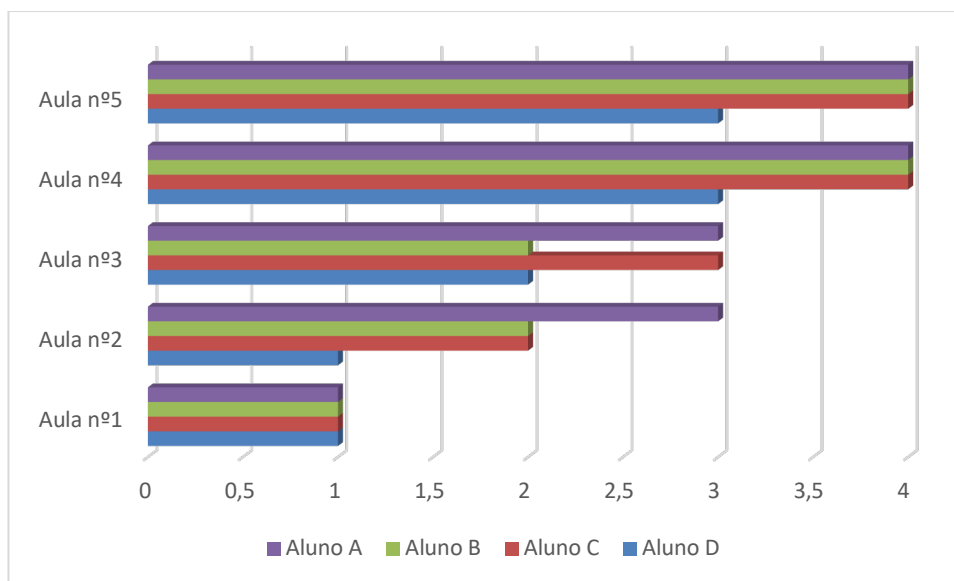


Figura 19 - Resultados grelha de observação (competência nº9 - Elogio e incentivo aos colegas)

Na nona competência, onde foi avaliado a capacidade de elogiar e incentivar os colegas, o grupo revelou dificuldades em evidenciar comportamentos elogiadores/incentivadores, como “Muito bem” e “Vais conseguir”, pois não estão habituados a ter este tipo de comportamentos.

A interação e o envolvimento dos alunos na aprendizagem de uns e de outros, ajudando e apoiando-se mutuamente, verificou-se, com maior incidência, nas últimas duas sessões. Esta dificuldade deveu-se ao facto de os alunos não estarem habituados a práticas de elogios e incentivos dos esforços que realizaram para aprender. Em relação ao aluno A, com uma postura mais reservada, conseguiu superar esta dificuldade, envolvendo-se e contribuindo para a aprendizagem dele e dos colegas, terminando com uma média positiva, ao contrário dos seus colegas.

Relativamente à média entre sessões, verificou-se uma evolução positiva, com maior incidência nas últimas duas sessões (Anexo D).

Competência nº10 - Ajuda/pedir ajuda aos colegas

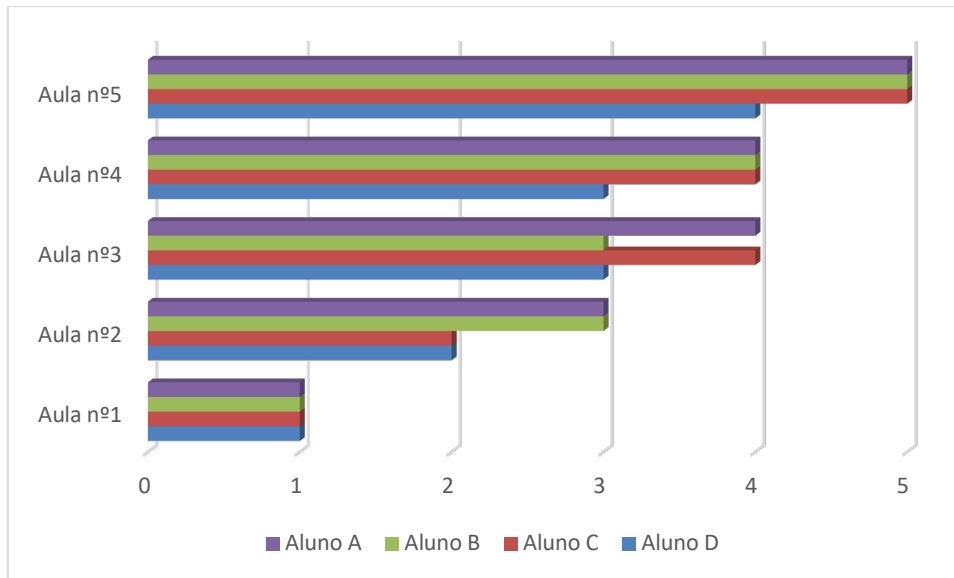


Figura 20 - Resultados grelha de observação (competência nº10 - Entreatajuda)

Na décima competência, onde foi avaliado a entreatajuda entre colegas, verificaram-se algumas dificuldades nas duas primeiras sessões. Apesar de ter abordado algumas competências sociais antes da realização do módulo, verificaram-se alguns entraves na sua implementação. Inicialmente o grupo sentiu dificuldades na perceção dos colegas que necessitavam de ajuda, apoio ou incentivo. Não havendo a preocupação de tentar ajudar, impossibilitou o grupo de obter um maior rendimento e um melhor conhecimento a nível pessoal.

Esta competência teve um maior impacto na organização da sala de aula, onde os alunos ajudaram para que a atividade fosse desenvolvida de forma a otimizar o espaço e a interação entre os alunos. Esta prática de cooperação foi notória ao longo das sessões.

Em relação ao aluno A, que apresenta uma postura mais reservada, revelou alguma dificuldade em solicitar ajuda, no entanto, nas últimas sessões demonstrou capacidade de superação.

Ao longo das sessões, foi minha preocupação motivar os alunos para o uso de competências, resultando numa maior consciencialização por parte dos alunos em querer ajudar e/ou pedir ajuda, sem inibição, quando dela necessitavam.

Competência nº11 - Participar ativamente

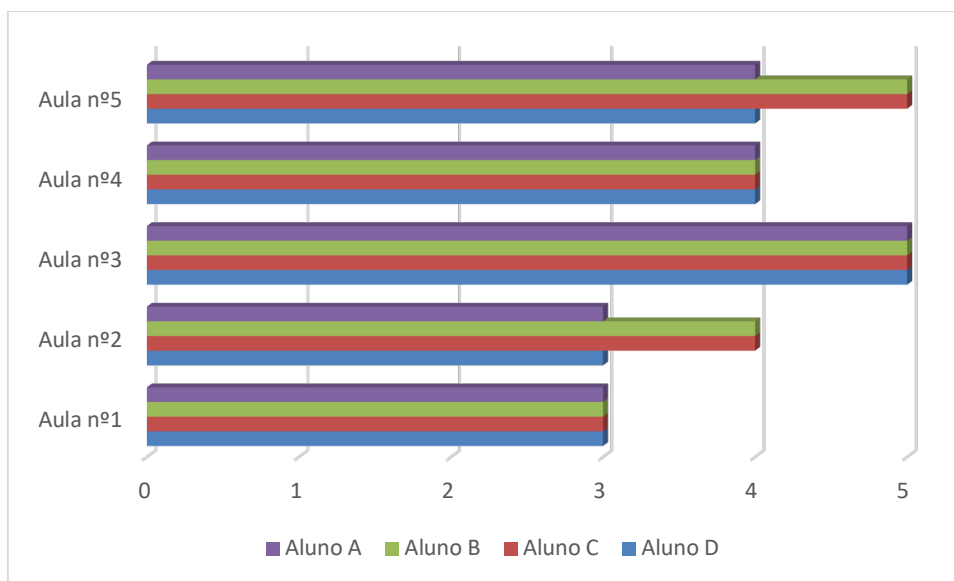


Figura 21 - Resultados grelha de observação (competência nº11 - Participação)

Na décima primeira competência, onde foi avaliado a participação, verificou-se que o grupo, de modo geral, participou de forma ativa, o que contribuiu para a aprendizagem individual, coletiva e fortalecimento das relações pessoais.

Relativamente aos alunos, verificou-se uma boa capacidade de participação, com maior incidência no aluno B e C, dada a sua postura desinibida. No entanto, o aluno A, com uma postura mais reservada, conseguiu superar e atingir o nível dos colegas.

Em relação à média entre sessões verificou-se uma evolução crescente, com maior incidência na terceira sessão, com um nível máximo de participação, 5 valores (Anexo D). Para este resultado contribuiu a crescente evolução das dinâmicas de grupo.

Competência nº12 - Escutar atentamente os colegas

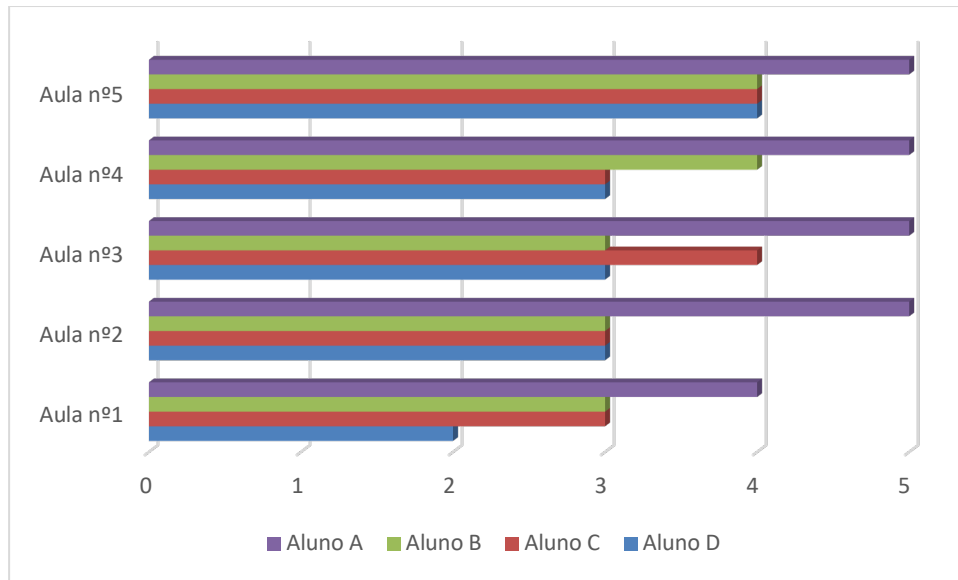


Figura 22 - Resultados grelha de observação (competência nº12 - Saber ouvir)

Na décima segunda competência, onde foi avaliado a atenção e concentração, o grupo revelou uma crescente evolução ao longo das sessões.

No trabalho em equipa aumentou a interação entre colegas e a discussão tornou-se numa oportunidade para ouvir e serem tolerantes. Nas primeiras duas sessões, nem sempre prestaram atenção aos colegas, falando ao mesmo tempo e não aguardando a sua vez de participação. De forma a contrariar esta problemática, contribuiu a atribuição de papéis/funções, pois o facto de existir um colega com a responsabilidade de manter a atenção e a concentração, centrando os colegas na realização da tarefa, evitou a dispersão.

Relativamente aos alunos verificou-se que o aluno D teve maiores dificuldades em escutar e respeitar as opiniões dos colegas, dado que é um aluno com Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), no entanto, foi evoluindo ao longo das sessões, embora de forma irregular. Ao contrário do aluno D, o aluno A foi que registou uma maior capacidade de saber escutar, respeitar e compreender as ideias dos colegas, acabando com uma média final de 4,8 valores (Anexo D).

Em relação à média entre sessões, como referido, verificou-se uma evolução constante (Anexo D).

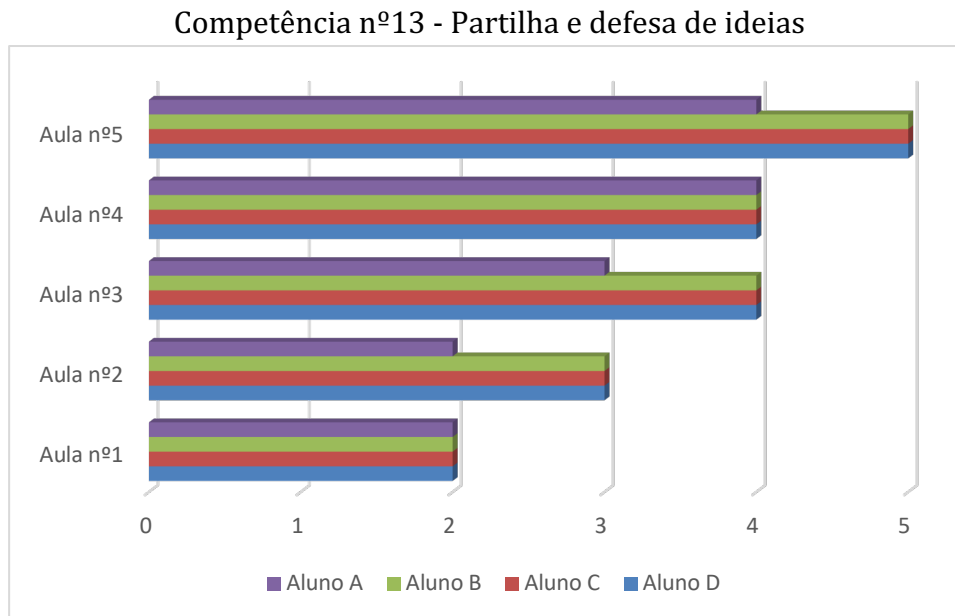


Figura 23 - Resultados grelha de observação (competência nº13 - Partilha e argumentação de ideias)

Na décima terceira competência, onde foi avaliado a capacidade de partilha e argumentação, o grupo revelou algumas dificuldades nas primeiras sessões. Houve a necessidade de contrariar a tendência para conversar em detrimento do trabalho cooperativo e de entreajuda. No entanto, e com o desenvolvimento das sessões seguintes, houve uma maior interação relacionada com o trabalho a desenvolver, esforçando-se por contribuir para o sucesso do grupo. Em relação à argumentação, os elementos do grupo mostraram-se mais disponíveis para defender as suas ideias, respeitando as opiniões diferentes dentro do grupo.

Em relação aos elementos do grupo e ao contrário dos restantes colegas, o aluno A revelou maiores dificuldades ao longo do módulo devido a sua timidez, o que o tornou mais inibido.

Em relação à média entre sessões, verificou-se uma evolução crescente (Anexo D).

Competência nº14 - O aluno desempenhou com eficácia o seu papel

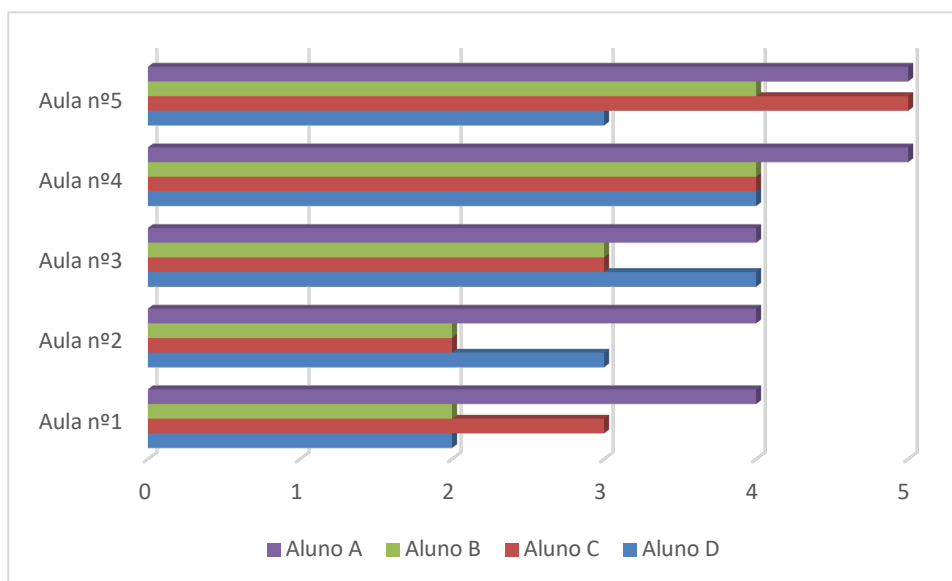


Figura 24 - Resultados grelha de observação (competência nº14 - Eficácia dos papéis atribuídos)

Na décima quarta competência, onde foi avaliado o desempenho dos papéis atribuídos a cada elemento do grupo, os alunos revelaram dificuldades nas duas primeiras sessões, pois não estão habituados a uma prática de cooperação. Contudo, cada elemento do grupo esforçou-se para ajudar e incentivar os colegas a concretizar as tarefas. O facto de lhes ter sido atribuído um papel no grupo, foi encarado com responsabilidade, pois cada um tinha um papel a desempenhar e o rendimento do grupo dependia do seu desempenho. Na avaliação do trabalho de grupo, foi importante a identificação do contributo de cada um em prol do grupo e, deste modo, conseguir identificar o resultado do seu esforço.

Em relação aos alunos, todos conseguiram bons desempenhos, com destaque para o aluno A, que obteve melhores desempenhos.

Relativamente à média entre sessões, verificou-se uma evolução ao longo do módulo, mostrando-se mais responsáveis na apropriação do respetivo papel no grupo (Anexo D).

5.2. Grelhas de autoavaliação

Aula nº1

No ponto um foi solicitado aos alunos que fizessem um balanço da realização da atividade. Na primeira aula, os alunos admitiram que o grupo poderia ter trabalhado mais e, em resposta à questão “Quem poderia ter participado mais?”, o grupo foi da opinião que todos poderiam ter revelado mais empenho.

Tabela nº50 - Resultados grelha de autoavaliação - Aula nº1 (2 - avaliação de competências cooperativas)

Avaliação das competências cooperativas									
Nº	Competências cooperativas	A		B		C		D	
		S	N	S	N	S	N	S	N
1	Respeitei as regras de sala de aula;	X		X		X			X
2	Partilhei as minhas ideias com os outros membros de grupo;	X		X		X			X
3	Respeitei as ideias dos outros;	X		X		X		X	
4	Participei com entusiasmo;	X		X		X		X	
5	Escutei atentamente os outros;	X			X		X		X
6	Desempenhei com eficácia o meu papel;	X			X		X		X
7	Elogiei os meus colegas;		X		X		X		X
8	Pedi ajuda aos meus colegas;		X		X		X		X
9	Incentivei os meus colegas de grupo;		X		X		X		X
10	Resolvi situações sem causar conflitos;	X			X		X		X
11	Ajudei os colegas que necessitavam;		X		X		X		X
Percentagem total de competências usadas por aluno:		63,63%		36,36%		36,36%		18,18%	
Média de competências usadas no grupo:								38,63%	

No ponto dois foi solicitado aos alunos que avaliassem o contributo de cada elemento para o desenvolvimento da atividade. Na presente aula foi notório que os alunos não estavam rotinados para trabalhar em grupo, dado que, entre eles, poderia ter havido mais incentivo, elogios e solicitação de ajuda. Poderia ter havido uma maior cooperação entre os colegas, no entanto, é justificável, pois foi a primeira sessão com este tipo de rotinas.

Aula nº2

Na segunda aula, e à semelhança da primeira sessão, no primeiro ponto da autoavaliação o grupo admitiu que poderia ter trabalhado mais. Em relação à questão “Quem poderia ter participado mais?”, o grupo referiu que o Aluno D poderia ter-se empenhado mais na realização da tarefa.

Tabela nº51 - Resultados grelha de autoavaliação - Aula nº2 (avaliação de competências cooperativistas)

Nº	Competências cooperativas	A		B		C		D	
		S	N	S	N	S	N	S	N
1	Respeitei as regras de sala de aula;	X		X		X			X
2	Partilhei as minhas ideias com os outros membros de grupo;		X		X		X		X
3	Respeitei as ideias dos outros;	X		X		X		X	
4	Participei com entusiasmo;	X		X		X		X	
5	Escutei atentamente os outros;	X			X		X		X
6	Desempenhei com eficácia o meu papel;	X		X			X		X
7	Elogiei os meus colegas;	X			X		X		X
8	Pedi ajuda aos meus colegas;		X		X		X		X
9	Incentivei os meus colegas de grupo;		X		X		X		X
10	Resolvi situações sem causar conflitos;	X		X		X			X
11	Ajudei os colegas que necessitavam;	X			X		X		X
Percentagem total de competências usadas por aluno:		72,72%		45,45%		36,36%		18,18%	
Média de competências usadas no grupo:								43,18%	

No ponto dois, relativo à segunda sessão, verificou-se uma preocupação crescente na utilização de competências cooperativistas durante a realização da atividade. No entanto, esta preocupação só foi notória no Aluno A e B. Nos restantes alunos ainda se verifica uma postura individualista.

Aula nº3

Na terceira aula, o grupo foi da opinião que todos trabalharam, de forma empenhada e em prol do grupo.

Tabela nº52 - Resultados grelha de autoavaliação - Aula nº3 (avaliação de competências cooperativistas)

Nº	Competências cooperativas	A		B		C		D	
		S	N	S	N	S	N	S	N
1	Respeitei as regras de sala de aula;	X		X		X		X	
2	Partilhei as minhas ideias com os outros membros de grupo;		X	X		X			X
3	Respeitei as ideias dos outros;	X		X		X		X	
4	Participei com entusiasmo;	X		X		X		X	
5	Escutei atentamente os outros;	X			X		X		X
6	Desempenhei com eficácia o meu papel;	X		X			X	X	
7	Elogiei os meus colegas;	X		X		X			X
8	Pedi ajuda aos meus colegas;		X	X		X			X
9	Incentivei os meus colegas de grupo;	X			X	X		X	
10	Resolvi situações sem causar conflitos;	X			X		X		X
11	Ajudei os colegas que necessitavam;		X		X		X	X	
Percentagem total de competências usadas por aluno:		72,72%		63,63%		63,63%		54,54%	
Média de competências usadas no grupo:								63,63%	

No ponto dois, observou-se uma crescente utilização de competências cooperativistas e que se veio a refletir no trabalho do grupo.

Aula nº4

Na quarta sessão, o grupo foi da opinião que a atividade correu bem, mas que o Aluno D poderia ter participado mais e melhor.

Tabela nº53 - Resultados grelha de autoavaliação - Aula nº4 (avaliação de competências cooperativistas)

Nº	Competências cooperativas	A		B		C		D	
		S	N	S	N	S	N	S	N
1	Respeitei as regras de sala de aula;	X		X		X		X	
2	Partilhei as minhas ideias com os outros membros de grupo;	X		X		X		X	
3	Respeitei as ideias dos outros;	X		X		X			X
4	Participei com entusiasmo;	X		X		X		X	
5	Escutei atentamente os outros;	X			X		X		X
6	Desempenhei com eficácia o meu papel;	X		X		X			X
7	Elogiei os meus colegas;	X		X		X		X	
8	Pedi ajuda aos meus colegas;		X	X			X		X
9	Incentivei os meus colegas de grupo;	X			X		X		X
10	Resolvi situações sem causar conflitos;	X		X		X			X
11	Ajudei os colegas que necessitavam;	X		X		X		X	
Percentagem total de competências usadas por aluno:		90,90%		81,81%		72,72%		45,45%	
Média de competências usadas no grupo:								72,72%	

Relativamente ao ponto dois, verificou uma apropriação contínua das competências cooperativistas com exceção do Aluno D.

Aula nº5

Na última sessão, o grupo foi da opinião que todos trabalharam, de forma empenhada e em prol do grupo.

Tabela nº54 - Resultados grelha de autoavaliação - Aula nº5 (avaliação de competências cooperativistas)

Nº	Competências cooperativas	A		B		C		D	
		S	N	S	N	S	N	S	N
1	Respeitei as regras de sala de aula;	X		X		X		X	
2	Partilhei as minhas ideias com os outros membros de grupo;	X		X		X		X	
3	Respeitei as ideias dos outros;	X		X		X		X	
4	Participei com entusiasmo;	X		X		X		X	
5	Escutei atentamente os outros;	X		X		X			X
6	Desempenhei com eficácia o meu papel;	X		X		X		X	
7	Elogiei os meus colegas;	X		X		X		X	
8	Pedi ajuda aos meus colegas;		X	X		X			X
9	Incentivei os meus colegas de grupo;	X			X		X		X
10	Resolvi situações sem causar conflitos;	X		X			X		X
11	Ajudei os colegas que necessitavam;	X		X		X		X	
Percentagem total de competências usadas por aluno:		90,90%		90,90%		81,81%		63,63%	
Média de competências usadas no grupo:								81,81%	

No ponto dois, verificou-se uma melhoria generalizada, incluindo o Aluno D, que apesar das dificuldades em usar competências de cooperação ao longo das sessões, conseguiu, com algum esforço, contribuir para o sucesso do grupo e respetiva atividade.

Fazendo uma síntese global, no ponto um da autoavaliação, o grupo foi de opinião que nas duas primeiras sessões poderia ter trabalhado mais, pois nem todos participaram de forma empenhada na atividade. Contudo, verifica-se uma evolução crescente ao longo das sessões, sendo da opinião que o grupo trabalhou bem e que todos os seus elementos se empenharam, à exceção da quarta aula, na qual o Aluno D poderia ter mostrado mais empenho.

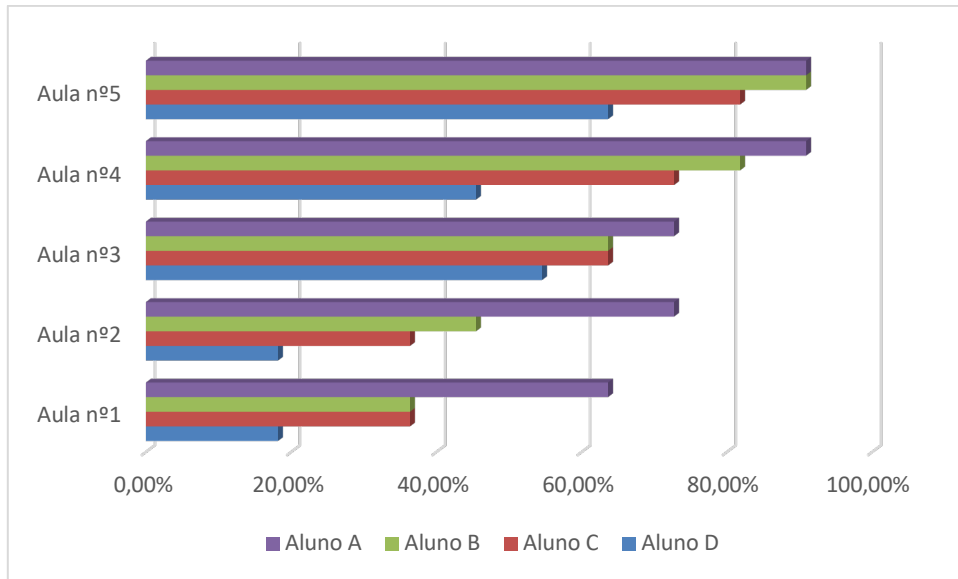


Figura 25 - Síntese da grelha de autoavaliação (Ponto 2 - Competências Cooperativas)

Relativamente ao ponto dois da autoavaliação, esta vem corroborar a análise do ponto um, verificando-se uma evolução ao longo das sessões, com a exceção do aluno D, que na quarta sessão, poderia ter evidenciado mais empenho na utilização das competências de cooperação, como mostra o gráfico (Figura 27).

5.3. Questionários

Questão nº1 - Foi a primeira vez que trabalhaste cooperativamente?

Na questão nº1, todos os alunos responderam que foi a primeira vez que trabalharam neste modelo de aprendizagem.

Questão nº 2 – Gostaste de trabalhar em grupo durante este período?

Justifica a tua resposta.

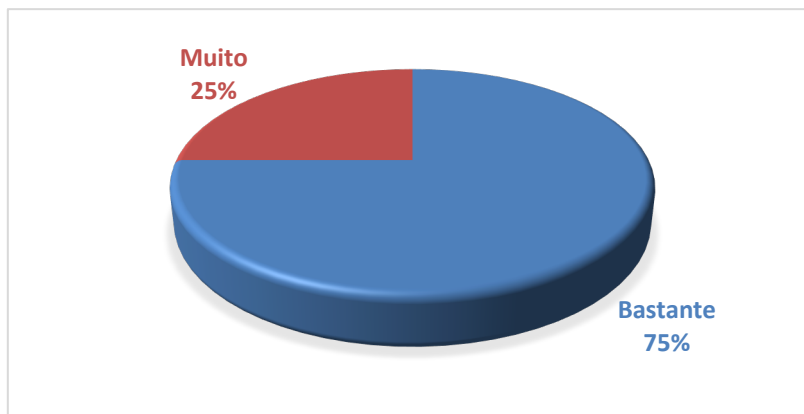


Figura 26 - Resultados questionário - Questão nº2

Na questão nº2, três dos inquiridos respondeu ter gostado bastante de trabalhar em grupo, sendo que um deles gostou muito.

Tabela nº55 - Resultados questionário (questão nº2)

Questão nº 2 – Gostaste de trabalhar em grupo durante este período? Justifica a tua resposta.		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Amizade	“Porque estou a trabalhar com os meus amigos.” “Porque estamos todos juntos e não separados.” “Porque foi divertido e tive com os meus amigos.”	3
Estratégias lúdicas	“Porque nós, em grupo, aprendemos muito.”	1

A justificação deve-se ao facto de trabalharem em grupo com colegas, que criaram laços de amizade entre eles, e que aprenderam de uma forma lúdica.

Questão nº 3 – O grupo funcionou bem? Quais foram as razões que contribuíram para esse funcionamento? Justifica a tua resposta.

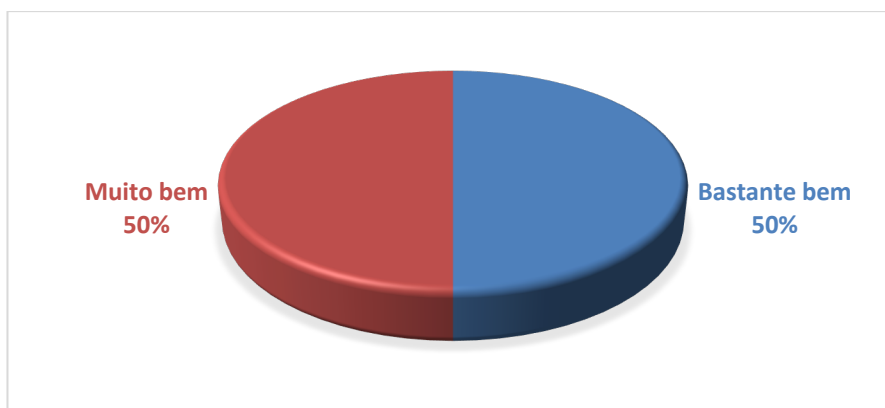


Figura 27 - Resultados questionário - Questão nº3

Na questão nº3, os alunos referiram que as aulas funcionaram “Bastante bem” ou “Muito bem”, pois gostaram de trabalhar com esta metodologia.

Tabela nº56 - Resultados questionário (questão nº3)

Questão nº 3 – O grupo funcionou bem? Quais foram as razões que contribuíram para esse funcionamento? Justifica a tua resposta.		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Motivação	“Motivação de tocar um instrumento escolhido por nós.” “Vontade de trabalhar e aprender.”	2
Metodologia	“Porque é diferente, nunca tive estas aulas.”	1
Comportamento	“Portámo-nos muito bem.”	1

As justificações prendem-se com o facto de aprenderem, usando uma metodologia diferente das aulas individuais a que estão habituados, e respeitando as regras de convivência, o que se revelou um fator motivacional para os alunos.

Questão nº 4 – Gostarias de voltar a trabalhar com o mesmo grupo?
Justifica a tua resposta.

Na questão nº4, de forma unânime, os alunos afirmaram que gostariam de voltar a trabalhar com o mesmo grupo.

Tabela nº57 - Resultados questionário (questão nº4)

Questão nº 4 – Gostarias de voltar a trabalhar com o mesmo grupo? Justifica a tua resposta.		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Amizade	“Porque tenho os meus amigos lá.”	1
Trabalho de grupo	“Porque é bom trabalhar em grupo.” “Porque o grupo é bom.”	2
Estratégias lúdicas	“Porque o grupo tem brincadeiras no meio e trabalho.”	1

As justificações estão relacionadas com o facto do grupo ter criado laços de amizade, o que influenciou o ambiente de trabalho, segundo eles agradável. Para este ambiente também contribuíram as estratégias lúdicas.

Questão nº 5 – Sentiste-te mais motivado nas aulas: quando trabalhaste em equipa ou quando trabalhaste individualmente? Justifica a tua resposta.

Na questão nº5, de forma unânime, os alunos afirmaram sentirem-se mais motivados a trabalhar em equipa.

Tabela nº58 - Resultados questionário (questão nº5)

<u>Questão nº 5 – Sentiste-te mais motivado nas aulas: quando trabalhaste em equipa ou quando trabalhaste individualmente? Justifica a tua resposta.</u>		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Amizade	“Porque estou a trabalhar com amigos.”	1
Trabalho de grupo	“Porque gosto de dividir tarefas.” “Porque gostamos de trabalhar juntos”	2
-	“Foi em grupo porque quando (...)” (resposta incompleta)	1

As justificações devem-se aos laços de amizade criados entre os alunos, o que influenciou numa maior cooperação durante a realização das atividades.

Questão nº 6 – Costumas empenhar-te mais nas tarefas: numa aula tradicional em que respondes individualmente ou numa aula em que trabalhas em equipa? Justifica a tua resposta.

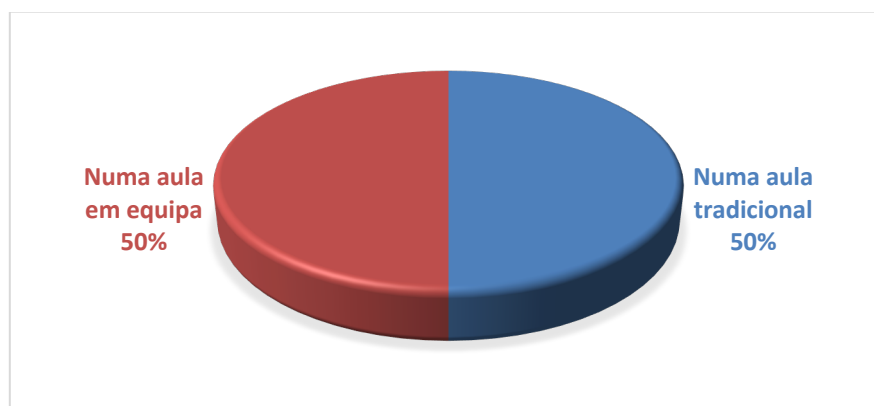


Figura 28 - Resultados questionário - Questão nº6

Na questão nº6, metade dos alunos respondeu que costuma empenhar-se mais nas tarefas numa aula tradicional em que responde individualmente e, a outra metade referiu empenhar-se mais numa aula em que trabalha em equipa.

Tabela nº59 - Resultados questionário (questão nº6)

<u>Questão nº 6 – Costumas empenhar-te mais nas tarefas: numa aula tradicional em que respondes individualmente ou numa aula em que trabalhas em equipa? Justifica a tua resposta.</u>		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Estratégias lúdicas	“Porque é mais divertido.”	1
Trabalho individual	“Porque estou mais focado.” “Porque me sinto mais à vontade.”	2
Amizade	“Gosto de tocar com os meus colegas.”	1

A justificação de os alunos se empenharem mais numa aula individual prende-se com o facto de se sentirem mais à vontade e concentrados na realização da tarefa. Por outro lado, o motivo dos alunos afirmarem sentirem-se mais empenhados numa aula em que trabalham em equipa deve-se aos laços de amizade criados entre eles e a interação.

Questão nº7 - Pela experiência que tiveste, desenvolvendo nas aulas trabalho cooperativo, assinala as competências interpessoais, que consideras que foram desenvolvidas.

Na questão nº7, todos os alunos responderam afirmativamente o desenvolvimento das seguintes competências interpessoais: partilhar, saber ouvir, ajudar os outros, ser mais responsável, saber dialogar, confiar e respeitar opiniões diferentes.

Questão nº 8 – Indica: um aspeto que tivesses gostado neste sistema de trabalho em equipa e um aspeto que te desagradou.

Tabela nº60 - Resultados questionário (questão nº8)

<u>Questão nº 8 – Indica: um aspeto que tivesses gostado neste sistema de trabalho em equipa e um aspeto que te desagradou.</u>		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Trabalho de grupo e amizade	“Trabalhar com os colegas.” “Estar a trabalhar com os meus amigos.” “Trabalhar em grupo.”	3
Tocar escalas em grupo	“Tocar escalas em grupo.”	1

Na questão nº 8, todos referiram que gostaram de trabalhar em grupo, entre amigos/colegas, como por exemplo tocar escalas em grupo.

Questão nº 9 – Achas que esta forma de trabalho devia ser continuada nas próximas aulas? Justifica a tua resposta.

Tabela nº61 - Resultados questionário (questão nº9)

<u>Questão nº 9 – Achas que esta forma de trabalho devia ser continuada nas próximas aulas? Justifica a tua resposta.</u>		
Categorias	Unidades de registo	Nº de unidades de registo
Tocar em conjunto	“Porque se aprende muito.” “Porque trabalhamos coisas diferentes.” “Porque aprendo a tocar em conjunto.”	3
Trabalho de grupo com amigos	“Porque estou a trabalhar com amigos.”	1

Na questão nº9, todos afirmaram que gostariam de continuar a trabalhar desta forma, porque aprendem, criaram laços de amizade, trabalham aspetos diferentes de uma aula individual e aprendem a tocar em conjunto.

6. Conclusão

O presente estudo prendeu-se com a necessidade de conceber estratégias que permitissem a aquisição e desenvolvimento de competências técnicas e musicais como forma de complemento à aprendizagem de Trombone. Além do mais, seria uma oportunidade para alunos mais novos aprenderem em conjunto com colegas.

Esta investigação constitui-se uma mais-valia, pois os resultados obtidos foram ao encontro das vantagens das estratégias cooperativistas referidas na literatura, potenciadoras da melhoria do rendimento escolar dos alunos e do desenvolvimento de competências sociais. Teve como referência a análise cuidada dos resultados obtidos através das grelhas de observação de aula, grelhas de autoavaliação e de questionários aos alunos participantes. Depois de analisados os resultados, posso concluir que a presente investigação obteve resultados francamente positivos, embora outros menos positivos nalguns aspetos.

Do ponto de vista social, promoveu uma interação crítica construtiva baseada numa reflexão individual e coletiva. As estratégias usadas, funções/papéis dos alunos, fizeram com que os alunos se envolvessem mais durante a aprendizagem, tornando-a mais interativa. A autoavaliação demonstrou ser uma ferramenta importantíssima na superação de algumas dificuldades individuais e coletivas, bem como, na correção de algumas posturas menos satisfatórias na sala de aula. A reflexão e a interação crítica contribuíram para uma maior consciencialização da postura dos alunos durante a aprendizagem.

Relativamente às competências técnico-instrumentais, os alunos desenvolveram conceitos técnicos inerentes à aprendizagem de Trombone como a respiração, *buzzing* (vibração labial), sonoridade, articulação e coordenação. Para alunos de primeiro, segundo e terceiro grau é inquestionável a falta e a importância de competências técnicas para a performance. A razão deve-se ao facto de envolver algum trabalho autónomo e responsável que nem sempre os alunos demonstram fora da sala de aula. O facto de os alunos terem a oportunidade de executarem conteúdos técnicos em grupo, torna-se mais motivador, pois associam os exercícios técnicos a interpretativos (dado à existência de harmonia, padrões rítmicos, dinâmicas, cadências, etc.).

A nível teórico-musical, permitiu aos alunos, principalmente os alunos de primeiro grau, desenvolver as competências teórico-musicais, como a construção de escalas e arpejos, intervalos, leitura e cadências. Numa fase inicial, em que os alunos mais novos não estão tão familiarizados com o ensino da música, foi importante relacionar a disciplina de formação musical com a disciplina de instrumento. De forma a proporcionar a multidisciplinariedade também foi importante a interação entre alunos mais velhos.

Além destes aspetos, os alunos também se sentiram mais motivados para a aprendizagem individual e coletiva. Depois da conclusão do módulo, os alunos participantes insistiram para a sua continuidade.

No entanto, o facto de ser a primeira experiência com esta metodologia por parte dos alunos, verificaram-se algumas dificuldades na realização das atividades nas primeiras sessões. Estas dificuldades prenderam-se com o facto de os alunos não terem hábitos de cooperação e entreaajuda. A este respeito, Lopes e Silva (2009), referem que: “Colocar indivíduos, a quem não foram ensinadas estas competências, em grupos, e dizer-lhes para cooperar não garante que sejam capazes de o fazer eficazmente”. Neste contexto, e refletindo sobre o trabalho realizado, reconheço que deveria ter implementado, com maior regularidade, competências interpessoais e grupais antes da realização do módulo, imprescindíveis ao trabalho cooperativo. Contudo, foi notório a sua evolução ao longo do módulo, com a aquisição de rotinas.

Devido à complexidade estrutural de cada sessão (escolha de funções/papeis dos alunos, interatividade entre alunos, reflexão e preenchimento das grelhas de autoavaliação), resultou que não fosse cumprida a planificação de cada sessão. Contudo, a sua continuidade permitirá a criação de hábitos/rotinas, bem como a familiarização com estas estratégias de trabalho.

A investigação teve como objetivo obter respostas sobre a utilização de estratégias cooperativistas na aprendizagem de Trombone. Propôs-se responder às seguintes questões de investigação:

- Quais as influências de uma prática cooperativista na aprendizagem de Trombone?
- Que estratégias cooperativistas a adotar no ensino de Trombone?

Em relação à primeira questão, as estratégias adotadas revelaram o desenvolvimento de competências, como por exemplo, sociais, teórico-musicais e técnico-musicais. Na segunda questão, que diz respeito às estratégias cooperativistas a adotar no ensino de trombone, posso referir: a atribuição de papeis/funções aos alunos para desempenharem durante a aula, a adaptação de conteúdos às necessidades dos alunos, e a realização de uma autoavaliação individual/coletiva que demostre a reflexão critica de cada aluno e do grupo.

Bibliografia

AEG – Projeto educativo (2016-2019). Consultado a 2 de Junho de 2020 em [http://www.agrupamentoverticalgaviao.pt/pt/wp-content/uploads/2013/11/AEG-Projeto-Educativo-2016-2019.pdf]

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: ASA Editores.

Amado, J. (2009). *Introdução à Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Universidade de Coimbra

Araújo, L. (2006). *Piagetianos e vygotkianos: mitos pedagógicos e práticas promissoras*. In N. Crato. *Desastre no ensino da matemática: Como recuperar o tempo perdido* (pp.179-190). Lisboa: Gradiva

Arends, R. I. (2008). *Aprender a Ensinar*. Madrid: McGraw Hill

Avanzini, G. (1978). *A Pedagogia no século XX* (1.º V.). Lisboa: Moraes Editores

Bessa, N., & Fontaine, A.-M. (2005). *Uma introdução à aprendizagem cooperativa*. Porto: Edições ASA.

Bidarra, M. G. & Festas, N. I. (2005). Construtivismo: implicações e interpretações. *Revista Portuguesa de Pedagogia* (39:2, pp. 177-195)

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora

Borrás, F., & Gómez, I. (2010). Dos experiencias de aprendizaje cooperativo: clase de instrumento y conjunto instrumental. *Eufonia - Didáctica de La Música*, 50, pp. 109–120.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina.

Díaz-Aguado, M. (2000). *Educación Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora

EANA – Projeto educativo (2018-2021). Consultado a 14 de Março de 2020 em [http://www.eanap.com.pt/wp-content/uploads/2018/12/PEducativoEANA2018_2021.pdf]

Esteves, A. J. (1986). A investigação-Acção. In A. S. Silva & J. Madureira Pinto (org). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Ed. Afrontamento.

Fontes, A., & Freixo, O. (2004). *Vygotsky e a Aprendizagem Cooperativa. Uma forma de aprender melhor*. Lisboa: Livros Horizonte.

Hargreaves, A. Earl, L. & Ryan, J. (2001). *Educación para a mudança*. Trad. Inês Simões, Porto, Porto editora.

Johnson, D. W., & Johnson, R. e Holubec, E. (1993). *Cooperation in the classroom*. Edina, Min: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., & Johnson, R. J. (1999). *Learning Together and Alone*. Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th edition). Boston MA: Allyn & Bacon.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. e Holubec, E. J. (1992). *Advance cooperative learning*. (Revised). Edina, MN: Interaction Book Co.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. e Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en al aula*. Buenos Aires: Paidós Educador

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. e Smith, K. A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, Mn: Interaction Book.

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. e Stanne, M. (2000). *Cooperative Learning Methods. A Meta-Analysis*. Minneapolis: University of Minnesota.

Johnson, D., & Johnson, R. e Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon.

Latorre, A. (2003). *La Investigacion-Acción*. Barcelo: Graó.

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa em Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel - edições técnicas.

Magalhães, A. (2014). *Relatório da prática de ensino supervisionada*. Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade, Universidade de Lisboa.

Pujolàs, P. (2005). Grupos cooperativos. *Cuadernos de Pedagogia*. (Nº. 345, pp. 50-54).

Simões, A., A (1990). Investigação-acção: natureza e validade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (XXIV, pp.39-51).

Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M^a J. & Vieira, S. (2008) *Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Minho: Universidade do Minho.

Wood, D. J.; Bruner, J.S; J.S.; Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child Psychology and Psychiatry* (Nº 17, pp.89-100).

Anexos

Anexo A - Grelha de Observação de aula

Grelha de observação (Estratégias cooperativistas na Aprendizagem de Trombone)						
Agrupamento de Escolas de Gavião			Classe de Trombone			
Nº. aula:		Data:	Sumário:			
Hora:	15H30	Duração:				50'
Professor:	José Miguel Silva					
Competências musicais						
Parâmetros	Nº.	Questões a avaliar	Aluno			
			A	B	C	D
Ritmo	1	O aluno revelou um bom domínio rítmico;				
Pulsação	2	O aluno revelou um bom domínio da pulsação;				
Afinação	3	O aluno revelou um bom conhecimento das posições e ajustes inerentes à prática de Trombone;				
Articulação	4	O aluno revelou um bom domínio da articulação staccato e legato;				
Dinâmicas	5	O aluno revelou capacidades de diferenciar as várias dinâmicas;				
Respiração	6	O aluno revelou um bom domínio do sistema respiratório;				
Postura	7	O aluno revelou uma postura correta inerente à prática de Trombone;				
Competências cooperativistas						
Parâmetros	Nº.	Questões a avaliar	Aluno			
			A	B	C	D
Competências cooperativistas	8	O aluno respeitou as regras de sala de aula;				
	9	O aluno elogiou/incentivou os colegas;				
	10	O aluno ajudou/pediu ajuda aos colegas;				
	11	O aluno participou ativamente;				
	12	O aluno escutou atentamente os colegas;				
	13	O aluno partilhou e defendeu as suas ideias;				
	14	O aluno desempenhou com eficácia o seu papel;				
Escala:	1 – Nunca utiliza esta competências; 2 – Muito poucas vezes; 3 – Algumas vezes; 4 – Frequentemente; 5 – Sempre;					
Observações:						
Aluno A:	Aluno B:	Aluno C:	Aluno D:			

Anexo B - Grelha de Autoavaliação

Escola de Artes Norte Alentejano Classe de Trombone – Agrupamento de escolas Gavião

Grelha de autoavaliação – (Aula nº __)

No fim de cada aula, é importante avaliarmos o desempenho pessoal e coletivo. É através da avaliação que poderemos detetar, analisar e, por consequência, corrigir e melhorar a nossa prática instrumental.

1 – Avaliação da atividade

1.1 – Como correu a aula de grupo?

O grupo não trabalhou o suficiente

O grupo podia ter trabalhado mais

O grupo trabalhou bem

1.2 – Todos os elementos do grupo participaram na atividade?

Sim

Não

Quem poderia ter participado mais? _____

2 – Avaliação de competências cooperativas

Nº	Competências cooperativas	A		B		C		D	
		S	N	S	N	S	N	S	N
1	Respeitei as regras de sala de aula;								
2	Partilhei as minhas ideias com os outros membros de grupo;								
3	Respeitei as ideias dos outros;								
4	Participei com entusiasmo;								
5	Escutei atentamente os outros;								
6	Desempenhei com eficácia o meu papel;								
7	Elogiei os meus colegas;								
8	Pedi ajuda aos meus colegas;								
9	Incentivei os meus colegas de grupo;								
10	Resolvi situações sem causar conflitos;								
11	Ajudei os colegas que necessitavam;								

Legenda: S – Sim N – Não

Elementos do grupo:

A _____ B _____

C _____ D _____

Anexo C - Inquérito por questionário

Escola de Artes Norte Alentejano

Classe de trombone – Agrupamento de escolas Gavião

Este questionário enquadra-se numa investigação a realizar no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do curso de mestrado em Ensino de Música – Trombone e Música de Conjunto da Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Têm como objetivo estudar e implementar estratégias cooperativistas na aprendizagem de Trombone.

O questionário é anónimo. Responde a todas as perguntas com sinceridade, pois a tua opinião é muito importante.

Obrigado pela tua colaboração.

Assinala com um X ou escreve a resposta que consideras adequada às perguntas que te são formuladas.

1. Foi a primeira vez que trabalhaste cooperativamente?

Sim
 Não

2. Gostaste de trabalhar em grupo durante este período?

Bastante
 Muito
 Mais ou menos
 Pouco
 Nada

Justifica a tua resposta.

3. O grupo funcionou bem?

Bastante bem
 Muito bem
 Razoavelmente
 Não muito bem
 Funcionou bastante mal

Quais foram as razões que contribuíram para esse funcionamento?

4. Gostarias de voltar a trabalhar com o mesmo grupo?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

5. Sentiste-te mais motivado nas aulas:

Quando trabalhaste em equipa?

Quando trabalhaste individualmente?

Justifica a tua resposta.

6. Costumas empenhar-te mais nas tarefas:

Numa aula tradicional em que respondes individualmente?

Numa aula em que trabalhas em equipa?

Justifica a tua resposta.

7. Pela experiência que tiveste, desenvolvendo nas aulas trabalho cooperativo, assinala as competências interpessoais, que consideras que foram desenvolvidas.

Competências	Sim	Não
Partilhar		
Saber ouvir		
Ajudar os outros		
Ser mais responsável		

Saber dialogar		
Confiar		
Respeitar opiniões diferentes		

8. Indica:

Um aspeto de que tivesses gostado neste sistema de trabalho em equipa.

Um aspeto que te desagradou.

9. Achas que esta forma de trabalho devia ser continuada nas próximas aulas?

Sim

Não

Justifica a tua resposta.

Anexo D - Resultados grelhas de observação

<u>Competência nº1 – O aluno revelou um bom domínio rítmico</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	2	3	3	4	4	3,2
Aluno B	4	3	4	4	4	3,8
Aluno C	3	3	4	4	5	3,8
Aluno D	3	3	4	4	4	3,6
Média total	3	3	3,75	4	4,25	-

<u>Competência nº2 – O aluno revelou um bom domínio da pulsação</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	2	2	3	4	4	3
Aluno B	3	3	3	5	5	3,8
Aluno C	2	3	4	5	4	3,6
Aluno D	3	3	3	4	4	3,4
Média total	2,5	2,75	3,5	4,5	4,25	-

<u>Competência nº3 – O aluno revelou um bom conhecimento das posições e ajustes inerentes à prática de Trombone</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	2	2	3	3	4	2,8
Aluno B	3	2	3	4	4	3,2
Aluno C	3	3	4	4	4	3,6
Aluno D	3	3	3	3	4	3,2
Média total	2,75	2,5	3,5	3,5	4	-

<u>Competência nº4 – O aluno revelou um bom domínio da articulação staccato e legato</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	2	2	3	3	3	3,6
Aluno B	2	3	3	4	3	3,8
Aluno C	3	3	4	4	4	3,2

Aluno D	3	4	5	3	4	3,2
Média total						-

<u>Competência nº5 – O aluno revelou capacidades de diferenciar as várias dinâmicas</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	2	3	4	4	5	3,6
Aluno B	3	3	4	4	4	3,6
Aluno C	3	2	3	3	5	3,2
Aluno D	2	2	3	3	3	2,6
Média total	2,5	2,5	3,5	3,5	4,25	-

<u>Competência nº6 – O aluno revelou um bom domínio do sistema respiratório</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	2	2	4	3	4	3
Aluno B	2	3	3	4	4	3,2
Aluno C	3	3	4	4	5	3,8
Aluno D	3	3	4	5	5	3,2
Média total	2,25	2,5	3,75	3,75	4,25	-

<u>Competência nº7 – O aluno revelou uma postura correta inerente à prática de Trombone</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	2	3	4	4	5	3,6
Aluno B	3	2	4	4	4	3,4
Aluno C	3	3	4	3	4	3,4
Aluno D	2	2	3	3	3	2,6
Média total	2,5	2,5	3,75	3,5	4	-

<u>Competência nº8 – O aluno respeitou as regras de sala de aula</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	4	4	5	5	5	4,6
Aluno B	3	3	4	4	4	3,6
Aluno C	3	3	4	3	4	3,4

Aluno D	3	2	3	3	3	2,8
Média total	3,25	3	4	3,75	4	-

<u>Competência nº9 – O aluno elogiou/incentivou os colegas</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	1	3	3	4	4	3
Aluno B	1	2	2	4	4	2,6
Aluno C	1	2	3	4	4	2,8
Aluno D	1	1	2	3	3	2
Média total	1	2	2,5	3,75	3,75	-

<u>Competência nº10 – O aluno ajudou/pediu ajuda aos colegas</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	1	3	4	4	5	3,4
Aluno B	1	3	3	4	5	3,2
Aluno C	1	2	4	4	5	3,2
Aluno D	1	2	3	3	4	2,6
Média total	1	2,5	3,5	3,75	4,75	-

<u>Competência nº11 – O aluno participou ativamente</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	3	3	5	4	4	3,6
Aluno B	3	4	5	4	5	4,2
Aluno C	3	4	5	4	5	4,2
Aluno D	3	3	5	4	4	3,8
Média total	3,25	3,75	5	4,25	4,75	-

<u>Competência nº12 – O aluno escutou atentamente os colegas</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	4	5	5	5	5	4,8
Aluno B	3	3	3	4	4	3,4
Aluno C	3	3	4	3	4	3,4

Aluno D	2	3	3	3	4	3
Média total	3	3,5	3,75	3,75	4,25	-

<u>Competência nº13 – O aluno partilhou e defendeu as suas ideias</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	2	2	3	4	4	3
Aluno B	2	3	4	4	5	3,6
Aluno C	2	3	4	4	5	3,6
Aluno D	2	3	4	4	5	3,6
Média total	2	2,75	3,75	4	4,75	-

<u>Competência nº14 – O aluno desempenhou com eficácia o seu papel</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	4	4	4	5	5	4,4
Aluno B	2	2	3	4	4	3
Aluno C	3	2	3	4	5	3,4
Aluno D	2	3	4	4	3	3,2
Média total	2,75	2,75	3,5	4,25	4,25	-

<u>Variação percentual de competências usadas por aluno durante o módulo</u>						
Nº aula:	Aula nº1	Aula nº2	Aula nº3	Aula nº4	Aula nº5	Média total
Aluno A	63,63%	72,72%	72,72%	90,90%	90,90%	78,17%
Aluno B	36,36%	45,45%	63,63%	81,81%	90,90%	63,63%
Aluno C	36,36%	36,36%	63,63%	72,72%	81,81%	63,63%
Aluno D	18,18%	18,18%	54,54%	45,45%	63,63%	40%
Média total	38,63%	43,18%	63,63%	72,72%	81,81%	-

Anexo E - Exercícios conteúdo nº1 - Respiração

Exercício 1 - A

1 - Respiração

José Miguel Silva

1 - A

A respiração é muito importante para um trombonista. Vamos praticar? De seguida vamos realizar um exercício para trabalhar a respiração. Não te esqueças de escolher a tua voz e de inspirar em "In" e expirar em "Out". Bom trabalho a todos!

The musical score is written in 4/4 time and consists of two systems of staves. The first system has three staves labeled 'Trombone'. The second system has three staves labeled 'Tbn.'. Each staff contains a sequence of notes and rests, with 'In' and 'Out' labels indicating breathing points. The first system ends with 'In' and 'Out' labels below the staves. The second system starts with a '7' above the first staff and ends with 'In' and 'Out' labels below the staves.

Exercício 1 - B

1 - Respiração

1 - B

José Miguel Silva

Musical score for Trombone, measures 1-6. The score consists of three staves. The first staff is mostly silent, with notes starting in measure 5. The second and third staves contain notes and rests. Breath marks 'In' and 'Out' are placed below the notes. Measure 1: Rest. Measure 2: Rest. Measure 3: Rest. Measure 4: Rest. Measure 5: In (half note), In (half note). Measure 6: Out (quarter note), Out (quarter note).

Musical score for Trombone, measures 7-10. The score consists of three staves. Measure 7: In (half note), In (half note). Measure 8: Out (quarter note), Out (quarter note). Measure 9: Rest. Measure 10: Rest.

Musical score for Trombone, measures 11-14. The score consists of three staves. Measure 11: In (half note), Out (half note). Measure 12: In (half note), Rest. Measure 13: Rest. Measure 14: In (half note), Out (half note).

Copyright © José_silva

Exercício 1 - C

1 - Respiração

1 - C

José Miguel Silva

Musical score for Trombone exercise 1, measures 1-5. The score is in 4/4 time and consists of three staves. The first staff (top) has rests for measures 1-4 and a quarter note G4 in measure 5. The second staff has rests for measures 1-2, a quarter note G4 in measure 3, a quarter note F4 in measure 4, and a quarter note E4 in measure 5. The third staff has a quarter note G4 in measure 1, a quarter note F4 in measure 2, a quarter note E4 in measure 3, a quarter note D4 in measure 4, and a quarter note C4 in measure 5. Breath marks 'In' and 'Out' are placed below the notes in measures 1, 2, 3, and 5.

Musical score for Trombone exercise 1, measures 6-9. The score is in 4/4 time and consists of three staves. The first staff has a quarter note G4 in measure 6, a quarter note F4 in measure 7, a quarter note E4 in measure 8, and a quarter note D4 in measure 9. The second staff has rests for measures 6-7, a quarter note G4 in measure 8, and a quarter note F4 in measure 9. The third staff has rests for measures 6-7, a quarter note G4 in measure 8, and a quarter note F4 in measure 9. Breath marks 'In' and 'Out' are placed below the notes in measures 6, 7, 8, and 9.

Musical score for Trombone exercise 1, measures 10-13. The score is in 4/4 time and consists of three staves. The first staff has rests for measures 10-11, a quarter note G4 in measure 12, and a quarter note F4 in measure 13. The second staff has rests for measures 10-11, a quarter note G4 in measure 12, and a quarter note F4 in measure 13. The third staff has a quarter note G4 in measure 10, a quarter note F4 in measure 11, a quarter note E4 in measure 12, and a quarter note D4 in measure 13. Breath marks 'In' and 'Out' are placed below the notes in measures 10, 11, 12, and 13.

Copyright © José_silva

Exercício 1 - D

1 - Respiração

1 - D

José Miguel Silva

The score consists of two systems. The first system features three Trombone staves and three Tuba staves. The Trombone parts play a rhythmic pattern of eighth notes, with 'In' and 'Out' markings indicating breath points. The Tuba parts play a rhythmic pattern of quarter notes, with 'I O I O I O I O' markings indicating breath points. The second system continues the same patterns for all instruments.

Exercício 1 - E

1 - Respiração

1 - E

José Miguel Silva

The score consists of two systems. The first system features three Trombone staves and three Tuba staves. The Trombone parts play a rhythmic pattern of eighth notes, with 'In' and 'Out' markings indicating breath points. The Tuba parts play a rhythmic pattern of quarter notes, with 'I O I O I O I O' markings indicating breath points. The second system continues the same patterns for all instruments.

Anexo F - Exercícios conteúdo nº2 - *Buzzing*

Exercício 2 - A

2 - Buzzing

2 - A

José Miguel Silva

The musical score is divided into two systems. The first system contains three staves labeled 'Trombone' in 4/4 time. The top staff has a melodic line with a slur over the first two measures and a fermata over the third. The middle and bottom staves have whole notes in the first two measures and a half note in the third, with a slur over the last two measures. The second system contains three staves labeled 'Trne.' (Trane) in 4/4 time. The top staff has a whole note with a slur and fermata. The middle staff has a quarter-note scale in the first measure, a whole note with a slur and fermata in the second, and a whole note with a slur and fermata in the third. The bottom staff has a whole note with a slur and fermata in the first measure, a quarter-note scale in the second, and a quarter-note scale in the third.

Exercício 2 - B

2 - Buzzing

2 - B

José Miguel Silva

Musical score for Exercise 2 - B, Trombone section. The score is in 4/4 time with a key signature of one sharp (F#). It consists of two systems of three staves each. The first system is labeled 'Trombone' and the second system is labeled 'Trne.'. The first system shows a melodic line in the top staff, a sustained note in the middle staff, and a sustained note in the bottom staff. The second system shows a melodic line in the top staff, a sustained note in the middle staff, and a melodic line in the bottom staff. A measure number '5' is written above the first staff of the second system.

Exercício 2 - C

2 - Buzzing

2 - C

José Miguel Silva

Musical score for Exercise 2 - C, Trombone section. The score is in 4/4 time with a key signature of one flat (F). It consists of two systems of three staves each. The first system is labeled 'Trombone' and the second system is labeled 'Trne.'. The first system shows a melodic line in the top staff, a sustained note in the middle staff, and a sustained note in the bottom staff. The second system shows a melodic line in the top staff, a sustained note in the middle staff, and a melodic line in the bottom staff. A measure number '5' is written above the first staff of the second system.

Exercício 2 - D

2 - Buzzing

2 - D

José Miguel Silva

5

Exercício 2 - E

2 - Buzzing

2 - E

José Miguel Silva

5

Anexo G - Exercícios conteúdo nº3 - Escalas

Exercício 3 - A

3 - Escalas

3 - A

José Miguel Silva

Musical score for Trombone, measures 1-9. The score is written in bass clef with a 4/4 time signature. The first staff (Trombone) contains notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3, A3. The second staff (Trombone) contains rests for the first two measures, followed by notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3, A3. The third staff (Trombone) contains rests for the first three measures, followed by notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3, A3.

Musical score for Trombone, measures 10-14. The score is written in bass clef. The first staff (Tbn.) contains notes: B2, C3, D3, E3, F3. The second staff (Tbn.) contains notes: A2, B2, C3, D3, E3. The third staff (Tbn.) contains notes: G2, A2, B2, C3, D3.

Musical score for Trombone, measures 15-19. The score is written in bass clef. The first staff (Tbn.) contains notes: E3, F3, G3, A3, B3. The second staff (Tbn.) contains notes: D3, E3, F3, G3, A3. The third staff (Tbn.) contains notes: C3, D3, E3, F3, G3.

Exercício 3 - B

3 - Escalas

3 - B

José Miguel Silva

Musical score for Trombone section, measures 1-6. The score is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The first staff is labeled 'Trombone' and contains a sequence of notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3. The second and third staves are also labeled 'Trombone' and contain rests for the first two measures, followed by the same sequence of notes in the third measure.

Musical score for Trombone section, measures 7-13. The score is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The first staff is labeled 'Tbn.' and contains a sequence of notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4. The second and third staves are also labeled 'Tbn.' and contain the same sequence of notes.

Musical score for Trombone section, measures 14-19. The score is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The first staff is labeled 'Tbn.' and contains a sequence of notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4, D4, E4, F4, G4. The second and third staves are also labeled 'Tbn.' and contain the same sequence of notes.

Exercício 3 - C

3 - Escalas

3 - C

José Miguel Silva

Three staves of music for Trombone. The first staff is labeled 'Trombone' and contains a scale starting on G2. The second and third staves are also labeled 'Trombone' and contain rests for the first two measures, followed by the scale starting on G2 in the third measure.

Three staves of music for Trombone, starting at measure 6. Each staff contains a scale starting on G2. The first staff is labeled 'Tbn.', the second 'Tbn.', and the third 'Tbn.'.

Three staves of music for Trombone, starting at measure 12. Each staff contains a scale starting on G2. The first staff is labeled 'Tbn.', the second 'Tbn.', and the third 'Tbn.'.

Three staves of music for Trombone, starting at measure 16. Each staff contains a scale starting on G2. The first staff is labeled 'Tbn.', the second 'Tbn.', and the third 'Tbn.'. The piece concludes with a double bar line and repeat dots at the end of measure 19.

Exercício 3 - D

3 - Escalas

3 - D

José Miguel Silva

Musical notation for three Trombone parts (labeled 'Trombone') in bass clef, key of D major (two sharps), and 4/4 time. The first staff plays a continuous eighth-note scale starting on D2. The second and third staves are silent (indicated by a dash) for the first two measures, then enter in the third measure with the same eighth-note scale.

Musical notation for three Trombone parts (labeled 'Tbn.') in bass clef, key of D major, and 4/4 time. This system starts at measure 5. All three staves play a continuous eighth-note scale starting on D2.

Musical notation for three Trombone parts (labeled 'Tbn.') in bass clef, key of D major, and 4/4 time. This system starts at measure 9. All three staves play a continuous eighth-note scale starting on D2.

Musical notation for three Trombone parts (labeled 'Tbn.') in bass clef, key of D major, and 4/4 time. This system starts at measure 13. All three staves play a continuous eighth-note scale starting on D2.

Musical notation for three Trombone parts (labeled 'Tbn.') in bass clef, key of D major, and 4/4 time. This system starts at measure 17. All three staves play a continuous eighth-note scale starting on D2. The system concludes with a double bar line and fermatas on the final notes of each staff.

Exercício 3 - E

3 - Escalas

3 - E

José Miguel Silva

First system of musical notation for three trombones. The key signature is two flats (Bb, Eb) and the time signature is 4/4. Trombone 1 (top staff) plays a descending eighth-note scale: G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1. Trombone 2 (middle staff) is silent in measures 1 and 2, then plays an ascending eighth-note scale: G1, A1, B1, C2, D2, E2, F2, G2. Trombone 3 (bottom staff) is silent throughout all four measures.

Second system of musical notation for three trombones, starting at measure 5. Trombone 1 (top staff) plays a descending eighth-note scale: F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F1. Trombone 2 (middle staff) plays an ascending eighth-note scale: F1, G1, A1, B1, C2, D2, E2, F2. Trombone 3 (bottom staff) plays a descending eighth-note scale: E2, D2, C2, B1, A1, G1, F1, E1.

Third system of musical notation for three trombones, starting at measure 9. Trombone 1 (top staff) plays a descending eighth-note scale: D2, C2, B1, A1, G1, F1, E1, D1. Trombone 2 (middle staff) plays an ascending eighth-note scale: D1, E1, F1, G1, A1, B1, C2, D2. Trombone 3 (bottom staff) plays a descending eighth-note scale: C2, B1, A1, G1, F1, E1, D1, C1.

Fourth system of musical notation for three trombones, starting at measure 13. Trombone 1 (top staff) plays a descending eighth-note scale: B1, A1, G1, F1, E1, D1, C1, B0. Trombone 2 (middle staff) plays an ascending eighth-note scale: B0, C1, D1, E1, F1, G1, A1, B1. Trombone 3 (bottom staff) plays a descending eighth-note scale: A1, G1, F1, E1, D1, C1, B0, A0.

Fifth system of musical notation for three trombones, starting at measure 17. Trombone 1 (top staff) plays a descending eighth-note scale: G1, F1, E1, D1, C1, B0, A0, G0. Trombone 2 (middle staff) plays an ascending eighth-note scale: G0, A0, B0, C1, D1, E1, F1, G1. Trombone 3 (bottom staff) plays a descending eighth-note scale: F1, E1, D1, C1, B0, A0, G0, F0. The system ends with a double bar line.

Exercício 4 - B

4 - Arpejo

4 - B

José Miguel Silva

Musical score for Trombone, measures 1-7. The score is written in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The music consists of three staves, each labeled 'Trombone'. The first staff begins with a dynamic marking of *p* (piano). The notes are: F_2 , G_2 , A_2 (quarter); F_2 , G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half). The second staff begins with a dynamic marking of *p*. The notes are: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half). The third staff begins with a dynamic marking of *p*. The notes are: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half).

Musical score for Trombone, measures 8-13. The score is written in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The music consists of three staves, each labeled 'Trne.'. Measure 8 starts with a dynamic marking of *p*. The notes are: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half). Measure 9 has a dynamic marking of *f* (forte) and notes: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half). Measure 10 has a dynamic marking of *p* and notes: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half). Measure 11 has a dynamic marking of *f* and notes: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half). Measure 12 has a dynamic marking of *p* and notes: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half). Measure 13 has a dynamic marking of *f* and notes: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half).

Musical score for Trombone, measures 14-17. The score is written in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 3/4 time signature. The music consists of three staves, each labeled 'Trne.'. Measure 14 has a dynamic marking of *f* and notes: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half). Measure 15 has a dynamic marking of *p* and notes: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half). Measure 16 has a dynamic marking of *f* and notes: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half). Measure 17 has a dynamic marking of *p* and notes: F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half), G_2 , A_2 (quarter); F_2 (half).

Exercício 4 - C

4 - Arpejo

4 - C

José Miguel Silva

Musical score for Trombone, measures 1-7. The score is in bass clef with a key signature of one flat (Bb) and a 3/4 time signature. It features three staves. The first staff has a melodic line starting with a half note G2, followed by quarter notes A2, Bb2, and C3, then a half note D3. The second and third staves provide harmonic support with sustained notes and arpeggiated patterns. Dynamics include piano (*p*) and crescendo/decrescendo hairpins.

Musical score for Trombone, measures 8-13. The score continues with three staves. Measure 8 starts with a half note G2. Measures 9-13 feature more complex rhythmic patterns and dynamics, including piano (*p*), forte (*f*), and accents (*v*). The notation includes various note values and rests.

Musical score for Trombone, measures 14-18. The score continues with three staves. Measure 14 starts with a half note G2. Measures 15-18 feature sustained notes and arpeggiated patterns. Dynamics include piano (*p*) and forte (*f*). The notation includes various note values and rests.

Exercício 4 - D

4 - Arpejo

4 - D

José Miguel Silva

Musical score for Trombone, measures 1-7. The score is in bass clef with a key signature of two sharps (D major) and a 3/4 time signature. It features three staves. The first staff has a melodic line with slurs and a dynamic marking of *p*. The second and third staves provide harmonic support with sustained notes and slurs, also marked *p*.

Musical score for Trombone, measures 8-13. The score continues with three staves. Measure 8 is marked with a large '8'. The first staff has a melodic line with slurs and dynamic markings of *f* and *p*. The second and third staves have sustained notes with dynamic markings of *p* and *f*.

Musical score for Trombone, measures 14-17. The score continues with three staves. Measure 14 is marked with a large '14'. The first staff has a melodic line with slurs and dynamic markings of *p* and *f*. The second and third staves have sustained notes with dynamic markings of *p* and *f*.

Exercício 4 - E

4 - Arpejo

4 - E

José Miguel Silva

Musical score for Trombone section, measures 1-7. The score is written for three Trombone parts in bass clef, 3/4 time, and B-flat major. The first staff is labeled 'Trombone' and the second and third are also labeled 'Trombone'. The music begins with a piano (*p*) dynamic. The first staff has a melodic line with slurs and accents. The second and third staves provide harmonic support with sustained notes and some rhythmic patterns.

Musical score for Trombone section, measures 8-13. The score is written for three Trombone parts in bass clef, 3/4 time, and B-flat major. The first staff is labeled 'Trne.' and the second and third are also labeled 'Trne.'. The music begins at measure 8 with a piano (*p*) dynamic. The first staff has a melodic line with slurs and accents. The second and third staves provide harmonic support with sustained notes and some rhythmic patterns. Dynamics include *f* and *p*.

Musical score for Trombone section, measures 14-18. The score is written for three Trombone parts in bass clef, 3/4 time, and B-flat major. The first staff is labeled 'Trne.' and the second and third are also labeled 'Trne.'. The music begins at measure 14 with a piano (*p*) dynamic. The first staff has a melodic line with slurs and accents. The second and third staves provide harmonic support with sustained notes and some rhythmic patterns. Dynamics include *f* and *p*.

Anexo I - Exercícios conteúdo nº5 - Estudos melódicos

Exercício 5 - A

5 - Estudos melódicos

5 - A

José Miguel Silva

Musical score for Trombone section, measures 1-4. The score is in 4/4 time and features three staves. The first staff (top) begins with a melodic line starting on a half note G2, moving to F2, E2, and D2, marked *mf*. The second staff (middle) is silent until measure 3, where it begins with a melodic line starting on a half note G2, moving to F2, E2, and D2, also marked *mf*. The third staff (bottom) is silent throughout.

Musical score for Trombone section, measures 5-8. The score is in 4/4 time and features three staves. A measure rest '5' is placed above the first staff. The first staff (top) is silent until measure 7, where it begins with a melodic line starting on a half note G2, moving to F2, E2, and D2, marked *f*. The second staff (middle) is silent until measure 7, where it begins with a melodic line starting on a half note G2, moving to F2, E2, and D2, marked *f*. The third staff (bottom) begins with a melodic line starting on a half note G2, moving to F2, E2, and D2, marked *mf* in measure 5, and then continues with a melodic line starting on a half note G2, moving to F2, E2, and D2, marked *f* in measure 7.

Exercício 5 - B

5 - Estudos melódicos

5 - B

José Miguel Silva

Musical score for Exercise 5 - B, Trombone parts. The score is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. It consists of two systems of three staves each, labeled 'Trombone' and 'Trne.'. The first system shows the first four measures. The second system starts with a measure rest marked with a '5' above it, followed by measures 5 through 8. The notation includes quarter notes, eighth notes, and half notes.

Exercício 5 - C

5 - Estudos melódicos

5 - C

José Miguel Silva

Musical score for Exercise 5 - C, Trombone and Percussion parts. The score is in bass clef with a key signature of one flat (Bb) and a 3/4 time signature. It consists of three staves: two labeled 'Trombone' and one labeled 'Percussão'. The first measure of the top Trombone staff has a measure rest with a 'f' dynamic marking. The Percussion staff has a measure rest with a 'p' dynamic marking. The second measure of the bottom Trombone staff has a 'mf' dynamic marking. The notation includes quarter notes, eighth notes, and rests.

Exercício 5 - D

5 - Estudos melódicos

5 - D

José Miguel Silva

Musical score for Trombone, measures 1-5. The score is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The first staff (Trombone) starts with a dynamic marking of *f* and ends with *mp*. The second staff (Trombone) starts with *mp* and ends with *f*. The third staff (Trombone) starts with *mp*. The music consists of quarter and eighth notes.

Musical score for Trombone, measures 6-8. The score is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The first staff (Trne.) starts with a dynamic marking of *mp*. The second staff (Trne.) starts with *f*. The third staff (Trne.) starts with *mp*. The music consists of quarter and eighth notes.

Musical score for Trombone, measures 9-12. The score is in bass clef with a key signature of one sharp (F#) and a 4/4 time signature. The first staff (Trne.) starts with a dynamic marking of *mp*. The second staff (Trne.) starts with *f*. The third staff (Trne.) starts with *mp*. The music consists of quarter and eighth notes, ending with a double bar line.

Exercício 5 - E

5 - Estudos melódicos

5 - E

José Miguel Silva

The musical score is written in 4/4 time with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). It consists of two systems of staves.

The first system is for Trombone and consists of three staves. The top staff is marked *f* and contains a melodic line of quarter notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3. The middle staff is marked *p* and contains a melodic line of quarter notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3. The bottom staff is marked *mf* and contains a single half note G2.

The second system is for Trane and consists of three staves. The top staff is marked *p* and contains a melodic line of quarter notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3. The middle staff is marked *f* and contains a melodic line of quarter notes: G2, A2, B2, C3, D3, E3, F3, G3. The bottom staff contains a single half note G2.

A fermata is placed over the final G3 note in the top staff of the second system. A measure rest with the number 5 above it is placed at the beginning of the second system.