

M

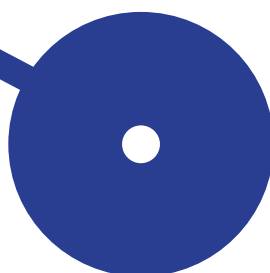
MESTRADO

Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

A comunicação não verbal na sala de aula de Educação Musical na Pandemia do Covid-19

Ângela Sofia Araújo Machado da Silva

07/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Ângela Sofia Araújo Machado da Silva

**A comunicação não verbal na sala de aula de Educação Musical na
Pandemia do Covid-19**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Prof.^a Doutora Aoife Hiney

Porto, julho de 2022

À minha irmã, por ser o *Always* do meu *After all this time*?

AGRADECIMENTOS

Finda esta etapa é chegada a hora de dizer um obrigado àqueles que caminharam ao meu lado. Assim, gostaria de deixar aqui o meu agradecimento:

-à Professora Doutora Graça Palheiros, ao professor Jonas Araújo e à professora Cristina Aguiar, por terem sido uma fonte de conhecimento ao longo deste último ano;

-à minha orientadora, a professora Aoife Hiney pelo acompanhamento durante esta fase do meu percurso formativo. Pela dedicação, preocupação e disponibilidade incessante. Foi, uma vez mais, verdadeiramente essencial nesta etapa do meu percurso;

-aos professores da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto pela disponibilidade demonstrada e pelas críticas construtivas que me enriqueceram a nível pessoal e profissional;

-aos meus colegas de Mestrado, em especial à Joana e à Mariana, pois foram pilares nesta montanha russa, onde um almoço ou uma chamada eram a resolução para qualquer eventualidade;

-ao Porto, às pessoas e experiências que me deu e que levo como parte marcante da minha história;

-aos amigos que me conquistaram e nunca deixaram que um momento fosse só um momento e que transformaram este ciclo numa das melhores e mais enriquecedoras experiências de vida;

-à Carolina, que foi colega ao longo de cinco anos e amiga noutros tantos, compensando ainda como colega de casa e companheira nesta viagem que não foi feita sozinha, mas na melhor das companhias;

-à família que esteve presente em todos os momentos e que soube acompanhar o meu crescimento apesar das ausências mais frequentes;

-à Inês, por ter demonstrado ser alguém essencial, por estar presente nos melhores e, principalmente, nos piores momentos, por ser constantemente o mais e por me acompanhar nos momentos de inconsciência;

-ao Bernardo, por ter feito com que este ano se torna-se mais leve;

-um último agradecimento especial à minha irmã por estar sempre comigo, exigir sempre mais de mim e nunca me deixar sem chão em qualquer momento.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada. O presente documento encontra-se dividido em três capítulos: um primeiro onde são expostas as observações realizadas inicialmente e onde procuro nomear algumas das estratégias ou momentos que me marcaram enquanto futura docente; um segundo capítulo onde abordo o momento de estágio, faço a categorização da escola e da turma e uma pequena reflexão final acerca de todo o trabalho desenvolvido; e, por fim, um terceiro capítulo onde está presente todo o projeto de investigação realizado ao longo do ano letivo, que me permitiu explorar um pouco a comunicação não verbal, no contexto de sala de aula, durante a pandemia de Covid-19.

Palavras-chave: Comunicação não verbal; Educação Musical; Covid-19.

ABSTRACT

This report was developed as part of Supervised Teaching Practice. It is divided into three chapters. In the first chapter, there is a description of my initial observations and a few of the strategies and moments that proved to be meaningful to me as a future educator. In the second chapter, I focus on the teaching practice itself, by categorizing the school and the class I taught and reflect on all of the work produced and its results. Lastly, the third chapter is dedicated to the research project that I developed throughout the school year, which allowed me to explore the context of non-verbal communication in the classroom, during the COVID-19 pandemic.

Keywords: Non-verbal communication; Musical Education; COVID-19.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Sala de aula de Educação Musical	15
Figura 2 Sala de aula da turma onde foram realizadas as lecionações.....	15

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Instrumentos Musicais disponíveis para as aulas de Educação Musical.....	16
---	----

Índice

1. OBSERVAÇÃO DE AULAS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	11
1.1. ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL.....	12
1.2. COLÉGIO PAULO VI	13
1.3. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS	14
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA	15
2.1. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS	15
2.1.1 RECURSOS.....	15
2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA	17
2.2 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	18
3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO.....	24
INTRODUÇÃO	24
3.1. REVISÃO DE LITERATURA.....	25
3.1.1 COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL.....	25
3.1.2 COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL NO ENSINO	27
3.1.3 COVID-19 E A EDUCAÇÃO MUSICAL	30
3.2. METODOLOGIA	32
3.3. ANÁLISE DE RESULTADOS	35
3.4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS	38
3.5. CONCLUSÃO.....	40
3.6. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES.....	41
3.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
CONCLUSÃO	43

INTRODUÇÃO

O presente documento pretende expor o trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e ainda dar a conhecer o projeto de investigação que foi realizado ao longo do segundo ano do Mestrado de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Quanto à estrutura deste documento, os dois primeiros capítulos têm como principal enfoque a Prática de Ensino Supervisionada: o capítulo I, onde exponho a minha experiência no início da Prática de Ensino Supervisionada, descrevendo as observações realizadas em três instituições, com três docentes distintos; o capítulo II, onde reflito acerca das minhas lecionações, faço uma breve caracterização da escola e da turma onde realizei o estágio e onde apresento os recursos que estavam disponíveis na Escola Básica de Matosinhos.

O terceiro e último capítulo, o III, é dedicado somente ao projeto de investigação desenvolvido, que tem como título “A comunicação não verbal na sala de aula de Educação Musical na Pandemia do Covid-19”. Para a realização do mesmo, e dividido em subcapítulos, começo por realizar uma revisão de literatura sobre temas como a comunicação não verbal, a comunicação não verbal em específico no ensino e a pandemia Covid-19 e a sua implicação no ensino. Posteriormente apresento a metodologia utilizada e, por fim, exponho e discuto os resultados que foram obtidos. No final do documento apresento a conclusão do mesmo e ainda refiro algumas limitações a que este processo esteve sujeito, bem como recomendações para estudos futuros nesta área.

1. OBSERVAÇÃO DE AULAS NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo deste ano de Ensino de Prática Supervisionada foram diversas as aulas que assisti. No início da mesma, fui assistir a aulas de três instituições diferentes: Escola Básica de Matosinhos, Escola EB 2/3 Augusto Gil e Colégio Paulo VI. Todas as observações realizadas foram de enorme interesse e importância para a realização da minha prática de ensino supervisionada. Apesar de todas as observações terem sido realizadas em turmas do sexto ano do segundo ciclo do ensino básico, havia algumas diferenças entre os locais de observação e as estratégias utilizadas pelos docentes. Quanto às infraestruturas, os três locais eram bem diferentes dos outros, quer ao nível do edifício no geral, quer nas salas de aula.

No caso da primeira escola enumerada, a Escola Básica de Matosinhos, as salas de aula utilizadas para se realizarem as aulas de Educação Musical eram as mesmas em que as restantes disciplinas eram lecionadas. Isto acontecia, apesar de existir uma sala de música equipada com instrumentos, teclados, quadros brancos e pautados, projetor, colunas e diferentes quadros referentes à disciplina onde estavam expostos temas como as dedilhações da flauta de bisel, os diferentes instrumentos por contexto em que são utilizados (por exemplo instrumentos da orquestra sinfónica) e consoante as suas famílias; já na escola seguinte, Escola EB 2/3 Augusto Gil, a parte da aula que não envolvia os instrumentos, era lecionada numa sala de aula equipada com colunas, computador, projetor e teclado, no entanto, quando era necessária a utilização dos mesmos, o professor e os alunos dirigiam-se para uma sala diferente, onde todo o instrumental Orff estava distribuído, bem como um piano de cauda, o que criava um ambiente um pouco mais envolvente; no terceiro caso, o Colégio Paulo VI, as aulas são lecionadas inteiramente numa sala de aula de Educação Musical, preparada com diferentes instrumentos Orff, não suficientes para o número de alunos presentes na disciplina, com quadro branco, projetor, computador, colunas e teclado.

No caso do Colégio Paulo VI, foi extremamente interessante observar a dinâmica que o professor utilizava onde não existia um minuto em que os alunos estivessem parados, nomeadamente na utilização das flautas de bisel, que por motivos de força maior (situação pandémica atual) foi posta um pouco de parte, sendo que o professor escolhia

estrategicamente os alunos que iriam tocar, de forma que pudessem retirar a máscara tentando não colocar ninguém em risco.

Uma semelhança entre a forma de lecionar dos três professores, é o facto de todos partirem do todo para o individual, ou seja, todos os alunos têm de saber todas as partes que estão presentes na música e apenas mais tarde se focam numa. Segundo os professores, isto acontece para que todos os alunos estejam envolvidos em todo o processo, para que nenhum fique parado, seja em que momento for, e para que, se for necessário, cada aluno tenha a capacidade de tocar as diferentes partes correspondentes aos diferentes instrumentos.

Ao longo das observações também foi perceptível perceber de que forma os professores se adaptavam consoante o tempo de sala de aula. Na Escola Básica de Matosinhos, a disciplina é lecionada em blocos de cinquenta minutos, em dois dias diferentes, enquanto nos outros locais observados, eram blocos de cem minutos, lecionados no mesmo dia. Isto faz com que o planeamento das aulas tenha de ser diferente e adaptado, para que os conteúdos possam ser lecionados.

1.1. ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL

No caso da Escola Básica Augusto Gil, sob a lecionação do professor Carlos Graciano, no dia 20 de outubro, tive oportunidade de assistir a uma aula de sexto ano. Nesta lecionação existiram momentos que eu achei extremamente interessantes e que me parecem de extrema importância referir. Neste caso, refiro-me à utilização da solmização em diferentes momentos da aula. Inicialmente é utilizada para o aquecimento e, tendo em conta a forma como este aquecimento decorreu, foi perceptível compreender que os alunos estavam já bastante familiarizados com a técnica. Este recurso, do meu ponto de vista, facilitava aos alunos na realização dos exercícios pedidos pois, para além de terem um apoio auditivo que era o professor a cantar, tinham ainda um recurso visual e cinestésico, através da fonomímica que acompanha a solmização. Para além disto, destaco ainda a boa relação do professor com os alunos, visível ao longo de toda a aula.

O facto desta leccionação ter dois momentos distintos, um primeiro onde era abordada a teoria lecionada, e um segundo onde os alunos passavam para a prática faz com que o envolvimento dos mesmos acabe por ser diferente. A acompanhar esta divisão está também a mudança de sala. Nesta instituição existe uma sala, denominada de “Sala Museu”, onde se encontram os instrumentos disponíveis para as leccionações. A quantidade de instrumentos e a variedade dos mesmos presente nesta sala deixou-me assoberbada pelos diversos recursos disponíveis para a aula de Educação Musical.

1.2. COLÉGIO PAULO VI

Nas observações realizadas, também pude observar uma aula no Colégio Paulo VI, no dia 19 de outubro, em Gondomar, lecionada pelo professor Jonas Araújo. A primeira impressão da escola foi positiva tendo em conta as instalações que foram apresentadas. A sala de aula é exclusivamente de Educação Musical, o que proporciona aos alunos um momento diferente à entrada da sala, sendo que a alteração de local e a presença de diferentes instrumentos musicais demonstra claramente o ambiente musical em que vão participar a partir do momento em que entram no local.

É de salientar o desenrolar e desenvolver da aula a que pude assistir. Os alunos estavam constantemente ativos e não existiram momentos em que a turma pudesse dispersar e causar qualquer tipo de distúrbio. Uma das razões para a leccionação ser realizada com um seguimento tão natural, a meu ver, é a boa relação dos alunos com o professor, e *vice-versa*, o que proporciona um ambiente mais tranquilo e familiar e onde os alunos são colocados à vontade para intervirem quando for conveniente.

Um dos elementos observados que eu utilizei em grande parte das minhas leccionações foi o xilofone de papel. Tal como nas observações realizadas na Escola Básica de Matosinhos, este objeto facilita na leccionação de melodias nos instrumentos de lâminas e, quando nem todos os alunos tiverem oportunidade de tocar em instrumentos de lâminas reais, por falta de disponibilidade para todos os elementos da turma, os alunos que estiverem no xilofone de papel continuam ocupados e integrados no exercício da aula. A seleção de quem fica com o instrumento, também acaba por ser facilitada, como foi possível observar aquando da aula do

docente Jonas Araújo. Com o auxílio do xilofone de papel, é possível observar quem são os alunos que têm, aparentemente, mais facilidade e, desta forma, atribuir-lhes um dos instrumentos disponíveis para o arranjo.

O momento mais importante da leção assistida, do meu ponto de vista, foi o final da aula. Os alunos conseguiram realizar a interpretação do tema abordado, onde todos participavam e tiveram direito a usufruir do culminar do seu trabalho realizado ao longo do tempo de aula. Neste ponto em específico, tendo em conta que as aulas lecionadas na Escola Básica de Matosinhos eram de cinquenta minutos, senti alguma dificuldade em certos momentos de apresentar a finalização de aulas aos alunos e de lhes transmitir a sensação de término de aula com missão cumprida

1.3. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS

Das observações realizadas no início da Prática de Ensino Supervisionada, as que tive oportunidade de assistir na Escola Básica de Matosinhos foram as que mais me elucidaram em relação ao que era esperado das minhas leções no restante tempo desta Prática de Ensino Supervisionada, uma vez que este foi o local em realizei todo o meu estágio, entre outubro de 2021 e junho de 2022.

De todas as estratégias que observei nas aulas lecionadas pela professora Cristina Aguiar, as que destaco são: a utilização do xilofone de papel, o relaxamento realizado no início de todas as aulas para dar aos alunos a oportunidade de se ambientarem ao local da sala de aula, uma vez que existiam momentos em que os mesmos vinham de um momento mais descontraído e livre, e a gestão de tempo feita, tendo em conta que as aulas eram de cinquenta minutos. Com estas observações pude ter uma noção mais esquemática do que seriam as minhas aulas, quando iniciasse as minhas leções, o que facilitou ao nível da realização de planificações pois, após perceber de que forma podia dividir a aula e qual o tempo que deveria dedicar a cada momento, foi mais simples conseguir planificar e planear de que forma iria poder gerir a leção de um tema sendo que na maioria dos casos seria necessário dividir em mais que uma leção.

2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

2.1. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS

2.1.1 RECURSOS

Ao longo do ano letivo, as aulas observadas e lecionadas na Escola Básica de Matosinhos foram realizadas nas salas que estavam atribuídas a cada turma. Tendo em conta que existem na instituição salas de aula de Educação Musical, a utilização destas estava condicionada tendo em conta o contexto pandémico. As salas de Educação Musical eram equipadas com armários onde estavam guardados os instrumentos disponíveis e materiais de som, como colunas, teclados, quadros brancos e pautados, projetor, colunas e diferentes quadros referentes à disciplina onde estavam expostos temas como as dedilhações da flauta de bisel, os diferentes instrumentos por contexto em que são utilizados (por exemplo instrumentos da orquestra sinfónica) e consoante as suas famílias. Apesar disto, a sala de aula em que as leccionações ocorreram, era semelhante a nível de estrutura, tinham um quadro branco, um projetor e um computador. Os instrumentos utilizados nas leccionações eram transportados dentro de um carrinho de compras.



Figura 1 Sala de aula de Educação Musical



Figura 2 Sala de aula da turma onde foram realizadas as leccionações

Dos recursos musicais que a escola tinha, existia uma variedade de instrumentos de altura definida e de altura indefinida. Para além disso existia uma guitarra acústica e dois teclados, e ainda uma bateria no auditório e três pianos, um deles no auditório e dois colocados nas salas de aula de Educação Musical.

Instrumentos de altura definida	Quantidade	Instrumentos de altura indefinida	Quantidade
Xilofone baixo	1	Bongós	1
Xilofone soprano	3	Caixas Chinesas	3
Metalofone contralto	1	Clavas	4
Metalofone soprano	1	Guizos	1
Jogos de sinos	4	Maracas	3
Glockenspiel	1	Reco-reco	1
Guitarra acústica	1	Pandeireta	5
Teclado	2	Pau de chuva	1
		Pratos	1
		Tamborim	3
		Triângulo	4

Tabela 1 Instrumentos Musicais disponíveis para as aulas de Educação Musical

2.1.2 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E DA TURMA

Pertencente ao Agrupamento de Escola de Matosinhos, a Escola Básica de Matosinhos foi o Pólo de estágio onde realizei, ao longo deste último ano, a minha Prática de Ensino Supervisionada.

A escola tem boas instalações, recentes, com bastante espaço exterior e interior, este último com três pisos: o piso 0, piso de entrada onde se encontram os gabinetes destinados à direção, a sala dos professores, a secretaria, a biblioteca, a papelaria e uma zona destinada aos alunos do primeiro ciclo; o piso -1, onde encontramos a cantina e o auditório; o piso 1, destinado às salas do 2º e 3º Ciclos. Neste piso estão as salas de segundo e terceiro ciclo, existem ainda salas de Educação Musical que, em consequência da atual pandemia de Covid-19, não foram utilizadas. Tendo em conta este impasse, todas as aulas das diferentes disciplinas eram lecionadas na sala de aula atribuída a cada turma e, como resultado, para as aulas de Educação Musical era necessário o transporte num carrinho de compras com os diversos instrumentos que fossem necessários para a lecionação, desde instrumentos de altura definida e indefinida, guitarra e teclado. No caso das salas de aula de Educação Musical, as mesmas estavam equipadas com instrumentos, teclados, quadros brancos e pautados, projetor, colunas e diferentes quadros referentes à disciplina onde estavam expostos temas como as dedilhações da flauta de bisel, os diferentes instrumentos por contexto em que são utilizados (por exemplo, instrumentos da orquestra sinfónica) e consoante as suas famílias.

O Agrupamento de Escolas de Matosinhos, onde está inserida o Pólo de estágio referido anteriormente, apresenta uma proposta de Projeto Educativo com objetivos e missões que pretendem ver cumpridos entre 2021 e 2025. Neste projeto educativo, como principais intuítos, a escola apresenta a formação de cidadãos capazes de viver para e em função da sociedade atual, garantir que todos os alunos têm as mesmas oportunidades a nível escolar, sempre modeladas consoante as necessidades de cada um, de forma a promover a inclusão, a autonomia e o espírito crítico.

O 6ºK foi a turma que me foi atribuída para esta Prática de Ensino Supervisionada. Inicialmente, a turma era constituída por 22 alunos, sendo que um deles não frequenta o

ensino presencial, estando a realizar as suas lecionações através do ensino doméstico. No início do terceiro período, a turma ficou com 23 elementos, tendo entrado uma aluna transferida de outra turma da escola. É uma turma relativamente homogénea a nível de aproveitamento, sociável e com um comportamento aceitável. Na turma existem alunos de três nacionalidades, portuguesa, brasileira e ucraniana, sendo a primeira a que existe em maior percentagem. Parte dos alunos estão destacados para o quadro de excelência. Existem ainda alguns elementos da turma acompanhados pela educação especial.

A turma, ao longo do ano, foi extremamente responsiva e demonstrou sempre interesse nas atividades sugeridas e realizadas. Existiu desde cedo uma boa relação entre as duas partes, docente e a turma, o que se verificou em diversos momentos ao longo das lecionações e das atividades extra-aulas, como concertos e apresentações esporádicas.

2.2 PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Ao longo dos últimos cinco anos apostei na minha formação académica ambicionando um dia tornar-me professora de Educação Musical. Do meu ponto de vista, o mais importante foi este segundo ano de Mestrado onde coloquei em prática todos os conhecimentos adquiridos em anos anteriores e ao longo do ano corrente. Todo o processo que envolveu esta prática de ensino supervisionada foi desafiante. Apesar de já ter tido a oportunidade de estar à frente de uma turma anteriormente, este foi uma espécie de novo mundo onde destaquei, como ajuda fundamental, num primeiro momento de compreensão e esclarecimento de diversas questões, os momentos de observação inicial que fizeram parte desta Prática de Ensino Supervisionada. Realizei observações em três escolas diferentes, com três docentes diferentes, de onde consegui retirar diferentes formas de abordar a turma e de lecionar os conteúdos e pude também observar que existem, mais do que diferentes, estratégias bastante semelhantes entre os três docentes no que toca à prática de transmissão de conhecimentos. Mais do que transmitir conhecimentos, ao longo deste ano, aprendi, refleti e apliquei, que é mais importante a realização prática do que a teórica, embora a teoria tenha, claramente, ajudado a desenvolver a minha prática. Sendo a Educação Musical uma disciplina prática, os alunos compreendem melhor o que tentamos transmitir quando exemplificamos do que quando estamos apenas a enumerar informação e esperamos que eles façam o que pedimos.

“Vale ressaltar que entende-se o discurso musical não unicamente como uma forma de expressão verbal sobre a música mas, principalmente, a própria música como discurso” (Fucks, 2014, p.28). É claro que esta exemplificação deve vir também acompanhada de uma explicação uma vez que, outra das grandes luzes que este ano me deu, foi que devo estar preparada para todas e quaisquer questões que podem surgir ao longo de uma leção. Os alunos são extremamente curiosos e veem, em grande parte das vezes, o professor como alguém a quem pertence a verdade e o saber absoluto. “O papel do professor é o de um grande mediador entre o individual e o social, entre aluno e a cultura social historicamente acumulada, garantindo o seu acesso ao saber escolar” (Libâneo, 1993 citado por Lopes et al, 2014, p.27).

O meu objetivo, logo desde início nas observações realizadas na turma do 6ºK da Escola Básica de Matosinhos, foi desenvolver uma boa relação com os alunos. Para mim é um ponto fulcral em qualquer profissão, conseguir uma boa relação com todos os intervenientes e ainda mais na educação, quando lidamos com alunos que passam tanto tempo na escola e que muitas vezes têm o professor como uma imagem de referência. Por este mesmo motivo, tentei construir uma boa relação com os alunos, ao fazer das minhas leções um local onde eles quisessem estar e que fosse ao encontro dos seus gostos e ao que é expectável que seja lecionado numa aula de Educação Musical.

Após as observações, um desafio que nos foi colocado foi a realização de uma planificação médio longo prazo. Tive algumas dificuldades na realização da mesma. Tinha em mente pelo menos cinco caminhos que idealizei seguir e algumas temáticas que tinha de lecionar: Composição, Música Erudita Portuguesa e Música Contemporânea (como conteúdos obrigatórios), e ainda Música Portuguesa e Música no Mundo. Estes dois últimos eram temáticas que eu queria e consegui abordar com a turma por me despertarem especial interesse e por reconhecer a importância da valorização do que é nosso e do que é dos outros. Em relação a este documento da planificação médio longo prazo, foram feitas algumas alterações e não foi tão linear nem quadrado como tinha idealizado.

Em relação aos conteúdos obrigatórios, nomeadamente Composição, Música Erudita Portuguesa e Música Contemporânea, senti alguma dificuldade. No conteúdo da composição

e improvisação, tive alguma dificuldade em perceber de que forma poderia realizar uma atividade de modo a que ficasse algo interessante a nível musical, que desse liberdade aos alunos, mas que ao mesmo tempo tivesse limitações para que o resultado fosse algo lógico e não sem qualquer tipo de sentido. Após uma das últimas aulas de Metodologia e Didática da Educação Musical II, senti-me extremamente elucidada e com uma perspetiva diferente em relação a este tópico. No que toca à música erudita portuguesa e à música contemporânea, a dificuldade passou por não serem áreas em que me sinto propriamente à vontade, mas da mesma forma que o conteúdo anterior, após as aulas de Metodologia e Didática da Educação Musical, com vários exemplos que foram dados, foi mais simples conseguir construir uma leção que fosse do meu agrado para ser uma agente do conhecimento para a turma que tinha a lecionar.

Outra dificuldade que senti, principalmente no início, foi na realização das planificações. Estas foram organizadas em diferentes pontos: inicialmente o sumário, como uma espécie de resumo da aula; após isso as áreas de competência do perfil dos alunos, as aprendizagens e os conteúdos, que eram os pontos em que sentia mais dificuldade; posteriormente as estratégias, ponto onde planificava todas as atividades que pretendia realizar; depois a bibliografia e os anexos que continham todos os materiais que utilizei ao longo da leção; a disposição dos alunos na sala de aula; e, por fim, uma reflexão da aula onde deveria fazer uma menção do que foi realizado nessa aula, os pontos em que estive menos bem e em que estive melhor, onde senti mais e menos dificuldades, e o que falhou, pensar em estratégias que poderia ter utilizado para que dessa forma isso não acontecesse. Nas planificações, posso dizer que foi um dos pontos fundamentais de todas as leções e em que senti que mais evoluí. Perceber a importância dos elementos presentes na planificação entre o sumário e as estratégias, compreender a importância dos documentos de onde tinha de retirar essas informações, foi o que me ajudou a melhorar e evoluir ao longo deste ano na realização dos documentos planificados. Também nas planificações, mais especificamente nos anexos, estavam apresentados os arranjos que realizei com a turma ao longo do ano. É na realização destes arranjos que me apercebi da minha evolução. Em momentos de apresentação pública, por exemplo, foi necessário utilizar temas já lecionados anteriormente e ao rever os arranjos para realizar os ensaios nas aulas, realizei de todas as

vezes alterações nos mesmos, para tentar imponderar um pouco a parte musical, para ficar cada vez mais interessante, mas sempre exequível. Optei sempre por realizar arranjos da minha autoria e criar os meus próprios materiais. Para além disto me fazer iniciar um leque de materiais que poderei utilizar no futuro, também trouxe várias vantagens para o presente, principalmente nos momentos de lecionação. Uma vez que os arranjos foram realizados por mim, conhecia todo o documento de modo a que grande parte das vezes nem fosse necessário recorrer à partitura ou a anotações para conseguir lecionar o tema.

Após a realização das planificações, o objetivo era colocá-las em prática. As lecionações eram pensadas de forma a existir sempre algo semelhante e que acontecesse de forma sistemática entre as mesmas: iniciar com a projeção do sumário acompanhada de um tema diretamente ligado ao conteúdo dessa aula, prosseguir para o relaxamento e aquecimento (corporal e/ou vocal, dependendo se a aula teria intervenções vocais, instrumentais ou ambas), de seguida, se fosse a primeira aula do tema, exposição teórica do autor/compositor e visualização/audição de alguns trabalhos do mesmo, depois iniciar a lecionação do tema selecionado e, por fim, no caso de ser a aula de interpretação final do tema, realizar uma gravação para que os alunos sentissem que o trabalho deles estava a ser valorizado e que de todo o trabalho que tinham realizado existia um produto que eles comentavam e era comentado por mim e pela professora cooperante. O objetivo de realizar esta parte final das aulas era para que existisse algum espírito crítico da parte deles e para perceberem que muitas vezes há coisas que necessitamos melhorar ou que então quando nos empenhamos há coisas que ficam melhor do que achávamos que iria ficar. “É fundamental ajudar a criança a desenvolver um sentido crítico e a saber tomar as suas decisões, fundamentando-as” (Moura & Gonçalves, 2014, p.293). Para além deste momento fundamental de intervenção dos alunos nesta reflexão final, quando existia a exposição teórica de conteúdo para a introdução de um tema musical, também utilizava as questões como principal fio condutor entre o conhecimento dos alunos e o conhecimento que eu pretendia transmitir-lhes, uma vez que “É através do diálogo, ao falar e ouvir, que as crianças clarificam os significados, bem como os seus pensamentos e ideias” (Carvalho, 2014, p.3).

A minha maior dificuldade aquando da colocação em prática das estratégias propostas nas diferentes planificações, foi nos momentos em que exigia uma intervenção vocal da minha

parte. Eu tenho perfeita noção das minhas limitações e que este é o ponto em que mais terei de intervir e apostar na minha formação contínua. Mesmo tendo dificuldades, acredito ter evoluído neste quesito, tendo apostado sobretudo na revisão contínua e repetitiva do tema, de forma a que no momento da lecionação me sentisse mais confiante do que estava a fazer e não sentisse tantas dificuldades na realização dos diferentes temas.

Ao longo do ano foram realizadas algumas apresentações fora do horário das aulas e por vezes incluído no mesmo horário. Foram realizadas cinco apresentações públicas com a turma: Concerto de Natal, Apresentação do Dia dos Namorados, Apresentação da Semana das Línguas, Concerto de Final de Ano e Apresentação do Dia do Agrupamento. Também nestas apresentações públicas foi possível observar uma evolução do grupo de professores estagiários, no meu caso em específico, e da turma. A forma de organização e logística foi-se tornando algo mais fluído e simples, a desinibição foi notável na turma, sendo que nas últimas duas apresentações existiram solistas, e também eu estava mais à vontade para me apresentar enquanto guia do grupo que tinha à frente a apresentar o seu trabalho realizado em momentos diferentes ao longo deste ano.

Ser professora estagiária, no decorrer de uma pandemia que tanta implicância tinha na comunicação com os alunos, tendo em conta a obrigatoriedade da utilização de máscara em grande parte do tempo desta prática de ensino supervisionada, tornou-me alguém mais curioso, daí a escolha do meu tema de projeto de investigação, e tornou-se numa experiência com algumas alterações da normativa, uma vez que, por exemplo, as salas de música não podiam ser utilizadas e era necessário deslocar os instrumentos entre salas para a utilização dos mesmos. Este aspeto fez com que eu tivesse de ser alguém mais organizado e com a necessidade de me antecipar a possíveis contratempos que pudessem ocorrer tendo em conta o panorama geral.

Para terminar esta minha reflexão em relação ao meu desempenho na Prática de Ensino Supervisionada, acredito que a palavra que me acompanhou ao longo do ano foi evolução, pois não sou a mesma docente que iniciou um estágio em outubro de 2021. Ao longo deste documento apontei diferentes aspetos em que tive de me adaptar em diversas situações, em que tive de evoluir por não estar a utilizar as estratégias e metodologias mais

adequadas e onde tive de fazer escolhas em prol de lecionações onde eu me sentisse confortável e capaz e onde conseguisse obter informações do outro lado que me fizessem sentir com o sentimento de dever cumprido enquanto professora e agente de transmissão de conhecimento. Fiz sobretudo música e acredito que fiz com que a turma fizesse e gostasse de música comigo.

3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo principal perceber as formas de comunicação não-verbal que são utilizadas em sala de aula no contexto de Educação Musical em tempos de pandemia.

Desde meados de 2020 que a realidade tem sido viver na pandemia de COVID-19, e a literatura académica emergente sobre este fenómeno demonstra que a comunicação interpessoal tem sido extremamente afetada (Mheidly et al., 2020). A utilização da máscara é uma dessas medidas e, particularmente, ao esconder parte da face e dificultar a transmissão do som, a que mais prejudica ao nível da comunicação, quer verbal, quer não verbal (Mheidly et al., 2020).

O meu interesse neste tema deve-se à relevante presença que a comunicação não verbal teve nas aulas observadas nos diferentes contextos, escolas e anos.

O texto encontra-se dividido em várias secções. Um primeiro onde é feita uma breve contextualização, tendo por base uma revisão de literatura, realizada de uma proporção macro para micro. Depois a metodologia, onde, tendo em conta a literatura revista, foram levantadas as questões de problemática e, através da realização de uma investigação, é pretendido que se chegue a algumas conclusões.

3.1. REVISÃO DE LITERATURA

3.1.1 COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL

A procura de conhecimento acerca da comunicação não verbal tem sido considerada um fenómeno de interesse desde os anos 60 (Mehrabian, 2017). Griffin (1985) destaca a importância da comunicação não verbal nas nossas interações, reportando que mais de metade da mensagem que um indivíduo quer comunicar está presente nesta comunicação não verbal através de expressões faciais e da linguagem corporal.

Em 2013, num livro intitulado de *Nonverbal Communication in Human Interaction*, Mark Knapp, Judith Hall e Terrence Horgan, levantam questões aos seus leitores para que os mesmos reflitam acerca da presença da comunicação não verbal no nosso dia a dia. Os autores consideram que existem três aspetos fundamentais nesta interação da comunicação não verbal presentes no nosso dia a dia: as mensagens que enviamos através deste tipo de comunicação; a forma como as recebemos; e todo o processo que está entre as duas anteriores. Estas mensagens enviadas em forma de comunicação não verbal, acontecem tanto no decorrer das nossas relações com os outros, bem como nas interações que temos com nós próprios. Também em 2017, numa publicação para o *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, Fatemeh Bambaeroo e Nasrin Shokpour, justificaram a comunicação não verbal como a língua dos signos e do silêncio, onde estão presentes todos os comportamentos, conscientes ou inconscientes, que qualquer que seja o destinatário pode utilizar para compreender e ler a mensagem que o interlocutor está a tentar transmitir.

Como definição da comunicação não verbal, Griffin (1985) aponta como todo e qualquer tipo de comunicação exceto aquela que é escrita, sendo que, a linguagem corporal, os diferentes aspetos da voz e o ambiente em que o comunicador e o recetor estão envolvidos, influenciam este tipo de comunicação. Na perspetiva de Weelden (2002), de forma semelhante a Griffin (1985) e a Bambaeroo & Shokpour (2017), o mesmo considera que a comunicação não verbal é tudo o que o ser humano consegue transmitir num determinado tempo e espaço, onde se considera o envolvimento de toda a aparência física, incluindo, também, os sentidos do olfato e do tato, os gestos, todos os movimentos e as expressões do

rosto no geral. Apontado por outros autores, que mencionam alguns dos aspetos anteriormente enumerados, incluímos ainda alguns como os movimentos com as mãos e os braços, a postura do comunicador, bem como a sua posição e os movimentos do corpo, incluindo pernas e pés (Mehrabian, 2017).

Segundo Neil (1991), podemos distinguir a comunicação não verbal da comunicação verbal em dois aspetos distintos: um primeiro onde o mesmo sinal pode ter diferentes significados e ainda com variadas combinações que atribuem a ambiguidade a este tipo de comunicação; e o segundo aspeto é apontado por Neil pela falta de consciência com que diversas vezes estes sinais não verbais são utilizados e que o ser humano não os consegue descrever ou então sequer ter noção que está a reproduzir os mesmos.

“Using a variety of communication enhancers can make the classroom an exciting place to learn” (Johnson, 1999, p.13)

3.1.2 COMUNICAÇÃO NÃO VERBAL NO ENSINO

“The main component of education is communication” (Johnson, 1999, p.13)

Num estudo publicado no Journal of Advances in Medical Education & Professionalism em 2017, Bambaerero e Shokrpour concluem que a utilização da comunicação não verbal em contexto de sala de aula está fortemente relacionada com a qualidade e eficácia do ensino, imponderando o sucesso académico. Também Ulbricht (2020), considera que os gestos têm um papel de grande importância quando se fala de aprender e ensinar. Segundo a autora, há estudos que provam que as crianças têm um maior poder de compreensão quando a comunicação não verbal e a comunicação verbal se unem para se complementarem (Ulbricht, 2020).

Segundo Johnson (1999), a comunicação não verbal é, em sala de aula, a forma com maior probabilidade de chegarmos ao objetivo que pretendemos, tendo sempre em conta que é uma das muitas formas de comunicação a que devemos recorrer e que existem muitas outras, sendo esta um recurso que consolida a forma mais natural utilizada em sala de aula, a comunicação verbal.

Galton, Simon e Croll (1980), após realizarem um estudo que teve a duração de cinco anos de investigação, concluíram que o principal meio de comunicação entre o aluno e o professor é a comunicação não verbal. Enquanto o professor passa grande parte do tempo a transmitir informações através da comunicação verbal, o aluno encontra-se na generalidade do tempo a ouvir, o que faz com que a comunicação não verbal seja fortemente utilizada e de grande importância para que o interlocutor, neste caso o docente, consiga perceber qual a recetividade da mensagem que está a tentar passar.

Também Sean Neil (1991/2017), no seu livro *Classroom Nonverbal Communication*, fala da importância deste tipo de comunicação para os professores, onde aponta duas razões que considera que devem ter especial atenção para que esta modalidade comece a receber o devido interesse. Uma das razões apresentadas por Neil (1991/2017) para a validade da sua tese relativa à importância e valorização da comunicação não verbal, é a ambiguidade que este tipo de discurso apresenta. A não necessidade da utilização de palavras para algumas ações, faz com que este tipo de comunicação ajude os professores a expressarem-se, por exemplo, com a face quando a utilização da voz está direcionada para outro propósito ou mesmo quando esta não pode ser utilizada. O outro argumento apresentado por Neil (1991/2017) é que, pelo facto de que os professores lidam com um grande número de alunos dentro da sala de aula e ter diferentes técnicas e canais de comunicação disponíveis vão facilitar um pouco as tarefas a serem desempenhadas neste ambiente. Ambiente esse que está em constante mudança tendo em conta a diversidade que se encontra no mesmo. A diversidade, para além de personalidades, atualmente encontra-se culturalmente na mesma sala de aula o que faz da comunicação não verbal uma das ferramentas mais eficazes nos mais variados contextos e especificamente neste em questão. De forma semelhante, Battersby & Bolton (2013) afirmam que devemos ter em consideração sendo que a diversidade é algo que vai continuar a existir no futuro. No seguimento deste pensamento, Johnson (1999), afirma que uma das principais preocupações no ramo da educação, seria a formação que os professores têm para lidar com diferentes culturas em sala de aula.

No contexto específico da Educação Musical, um dos entraves apontados por Sanford (2020) é o facto de um gesto poder significar algo em determinado local e noutros não. No entanto, o autor utiliza esta premissa para justificar a globalidade da linguagem musical. Na sua revisão de literatura, focada na comunicação não verbal, com enfoque especial no ramo da música, Sanford (2020), começa por reconhecer a importância deste tipo de comunicação, legitimando que em equilíbrio com a comunicação verbal, a oferta de informação é, de uma forma geral, mais rica e facilmente entendida. Para consolidar a sua pesquisa, começou por fazer uma revisão literária geral para mais tarde fazer a ligação com a Educação Musical, onde é várias vezes utilizada a comunicação não verbal, em todas as suas vertentes, anteriormente enumeradas.

Battersby & Bolton (2013), explicam que “*Gestures can mean different things in various cultures*” (p. 57). É desta forma que os autores dão mote ao seu estudo acerca das implicações da comunicação não verbal nas salas de aula da disciplina de música. Afirmam que com a quantidade de diversidade presente em sala de aula é necessário que os professores sejam capazes de desenvolver diferentes técnicas e estratégias de comunicação para que os programas de Educação Musical sejam realizados e cumpridos com sucesso.

Ao longo da sua revisão literária, que consiste em perceber de que forma é necessária a utilização da comunicação não verbal na sala de aula de música e como o aumento da multiculturalidade vai imponderar esta utilização, Battersby & Bolton (2013), apontam alguns benefícios para a utilização da comunicação não verbal: sendo que o seu estudo é focado na área musical, a substituição de algumas palavras por gestos, parece beneficiar e preservar a utilização da voz, quando se trata de um ambiente onde o seu principal instrumento é a mesma; a utilização de gestos para melhorar a postura ou para o ato de levantar e sentar, para que assim a audição esteja apenas direcionada ao momento musical que está ou poderá vir a acontecer; utilizar gestos para explicar determinados pormenores simples, prioriza também a autonomia por não serem utilizadas palavras que podem levar a questões (Battersby & Bolton, 2013).

“*Minimal teacher talk means more time for learning and making music.*” (Battersby & Bolton, 2013, p.61).

3.1.3 COVID-19 E A EDUCAÇÃO MUSICAL

“Facial expressions and gestures play a major role in facilitating interpersonal communication, comprehension, and the delivery of intended messages” (Mheidly et al., 2020, p.1).

A pandemia mundial do Covid-19 afeta várias vertentes da sociedade. O fecho das escolas durante meses, foi o primeiro dos problemas que a pandemia do Covid-19 trouxe para a educação: desde refeições que não foram servidas, a aulas lecionadas via online e o domínio psicológico gravemente afetado (Spitzer, 2020).

Uma vez que em regime presencial, podemos pensar que alguns dos entraves mencionados anteriormente podem ter desaparecido ou sido atenuados, mas enfrentamos a dificuldade que é a transmissão de conhecimentos, de emoções, de relações, através do uso da máscara de proteção facial, que dificulta o contacto visual e transmissão de som (Nobrega et al., 2020). O ser humano está biologicamente preparado para o reconhecimento facial e, ao encontrar a parte inferior da face coberta, acaba por ter maior dificuldade em realizar este reconhecimento e, segundo Spitzer (2020) a forma mais básica de comunicação entre seres humanos é através da expressão facial. Muitas são as expressões faciais que representam algum tipo de emoção, perceptível em diferentes culturas, onde não é necessário recorrer a palavras para que haja esta troca de demonstrações, comunicação não verbal, que foi fortemente afetada pela utilização de máscaras de proteção (Schlögl & Jones, 2020). Com isto, as emoções reconhecidas como mais positivas acabaram por se tornar menos reconhecíveis, e as menos positivas, pelo contrário, mais explícitas (Spitzer, 2020). Neste caso, a partir do *feedback*, compreendemos as diferentes emoções, sendo positivo ou negativo, a que este pode estar associado. Podemos considerar que o *feedback* tem uma função extremamente importante, seja para a correção do erro ou para a motivação dos alunos, “Além disso, é amplamente reconhecido que, em geral, contribui para melhorar as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, 2022, p.48).

Apesar das benesses que a utilização da máscara invoca para a saúde, como mencionado anteriormente, existem algumas consequências do recurso à mesma em diversas áreas, nomeadamente na educação. Por este mesmo motivo, são alguns os estudos realizados em relação a esta problemática.

Serrano e Carbon (2021), realizaram um estudo onde compararam a capacidade de leitura das emoções, através da expressão facial, entre adultos e crianças, inicialmente sem máscara e posteriormente com máscara. Ambos os grupos etários tiveram uma melhor prestação quando o reconhecimento foi feito sem máscara e, em ambas as experiências, com e sem máscara, as crianças saíram-se melhor que os adultos.

A comunicação não-verbal é de extrema importância no ensino em geral e, em especial para o estudo em causa, na Educação Musical (Battersby & Bolton, 2013; Sanford, 2020). No entanto, com esta nova realidade que implica o uso de máscara na sala de aula, a comunicação é uma componente, claramente, afetada, em particular, a comunicação não verbal (Schlögl & Jones, 2020). Na área específica da Educação Musical, onde um sorriso pode ser a expressão necessária para motivar, (Spitzer, 2020) como é que se pode colmatar o facto de esta parte mais expressiva do nosso rosto estar escondida atrás de uma máscara? Como é que se pode manter a comunicação não-verbal eficaz na sala de aula de Educação Musical? E quais são os gestos e recursos que podem ser utilizados para efetuar a comunicação não-verbal?

Estas questões surgiram após algumas observações de aula, onde era visível que alguns gestos, que podemos considerar semelhantes aos associados com a regência musical, eram utilizados.

3.2. METODOLOGIA

O objetivo principal deste trabalho de investigação é perceber quais são os gestos que podem ser utilizados para efetuar a comunicação não-verbal no contexto de sala de aula de Educação Musical. Os objetivos específicos incluíam desenvolver uma compreensão das categorias de gesto que são mais frequentemente utilizados pelos docentes nas aulas de Educação Musical, e nos contextos nos quais estão utilizados, em tempos de pandemia.

Foi realizado um estudo qualitativo no qual o objetivo principal focou-se na observação e análise de comunicação não-verbal relacionado com o *feedback* para o(s) aluno(s). Para se conseguir retirar algumas ilações acerca da realidade observada e para a produção de dados, ao longo deste estudo foram realizadas diferentes etapas de investigação.

Inicialmente foi feita uma revisão de literatura acerca de comunicação não verbal, especificamente a comunicação não verbal em sala de aula e na aula de Educação Musical em particular, e o impacto da utilização da máscara e da pandemia na comunicação não verbal no contexto do ensino.

A produção de dados compreendeu a observação de três aulas: três turmas da Escola Básica de Matosinhos, duas de sexto ano e a terceira de quinto ano. Estas três aulas foram gravadas, resultando em 1 hora e 30 minutos de gravação. Os intervenientes principais das imagens gravadas foram selecionados pela proximidade à instituição de ensino e compreendem-se em dois grupos distintos: um primeiro com professores estagiários, em início de atividade de lecionação e um segundo onde os docentes já têm vários anos de experiência. Todos os colaboradores neste estudo participaram voluntariamente e deram o seu consentimento informado por escrito.

Há um aspeto de importância acrescida neste estudo: o gesto. Para que fosse possível analisar de forma mais cuidadosa os dados que foram produzidos, foi necessário perceber o que era o gesto e de que forma é que o mesmo se pode analisar. Susan Goldin-Meadow, em 2003, lançou um livro intitulado de *How our hands help us think*, onde a autora explica que o seu estudo em relação ao gesto começou quando a mesma fez observações de aulas e

percebeu que as crianças presentes nos mesmos não conseguiam comunicar sem recurso à utilização das mãos. Explica ainda, tendo em conta o trabalho de diversos autores, que deixar o gesto de lado e ignorá-lo, é como ignorar parte da conversa que está a acontecer (Goldin-Meadow, 2005).

Em 1969, Ekman e Friesen, estudaram a comunicação não verbal e categorizaram-na em cinco partes: os ilustradores, os adaptadores, os movimentos corporais, as informações emocionais e os adaptadores. Para o estudo de Goldin-Meadow, a autora focou-se na primeira destas cinco divisões, ilustradores, também designada por outros autores por gesticulação ou gesto, que é também o enfoque desta investigação. Para analisar o gesto podemos utilizar diferentes sistemas de classificação. A autora menciona três sistemas diferentes de classificação, mas dá especial atenção ao de McNeill, criado em 1992, e que se divide em quatro termos: *iconic gestures*, *metaphoric gestures*, *deictic gestures* e *beat gestures*. Esta é uma das ferramentas que a autora utiliza para os estudos que realiza sobre o gesto, no entanto, clarifica que apesar de todos os métodos que possam ser utilizados, o mais importante é existir um sistema de codificação onde isolamos o ato de gesticular de quem o está a realizar, descrevemos o gesto realizado e classificamos, atribuímos um significado ao mesmo (Goldin-Meadow, 2005).

Para a realização da análise dos dados, após a visualização dos vídeos, foi utilizado o sistema de classificação de McNeill que se divide nos quatro termos acima descritos. Para isto, foi necessário entender o que cada um dos termos continha na sua génese e catalogar os gestos realizados pelos docentes nos diferentes vídeos. Para facilitar esta catalogação, foi realizada uma tabela¹ onde se apresenta o tempo do vídeo em que o gesto foi realizado, qual a forma verbal da sua “representação”, o significado não verbal e em qual dos termos foi possível classificar os gestos: *iconic gestures*, *metaphoric gestures*, *deictic gestures* e *beat gestures*.

Segundo McNeill (1992), os *iconic gestures* compreendem todos os gestos que descrevem ações ou atributos de objetos. No caso dos *metaphoric gestures*, estes classificam-

¹ Tabela disponível no Anexos

se pela utilização de gestos com informações de localização espacial. Os *deictic gestures* são aqueles em que é necessário apontar para se referir a determinado local. Os *beat gestures* são caracterizados por acompanharem a comunicação verbal e estarem diretamente ligados ao curso da mesma, bem como à sua velocidade. Para além disto, o autor decidiu incluir mais duas categorias de classificação, que estão diretamente ligados a gestos universais, que todos entendemos de forma semelhante, independentemente do contexto em que os mesmo são realizados, como o *thumbs-up*. Estes gestos são classificados como *emblem* e no caso de se tratarem de uma sequência de gestos que representem uma história sem necessidade de recorrer à comunicação verbal, *pantomime* (Kong et al, 2015).

Na análise de dados, é feita uma leitura e interpretação da tabela realizada, a classificação do gesto segundo as categorias de McNeill (1992) e o registo em que contexto foi utilizado o mesmo.

Após a análise, foi realizada uma discussão de resultados, onde, após a descrição dos momentos observados nas gravações, é realizado um cruzamento dos dados e onde se fazem comparações entre os diferentes momentos que podemos descrever como comuns ou como diferentes.

3.3. ANÁLISE DE RESULTADOS

Após a observação das aulas, gravação das mesmas e visualização e análise dos respetivos vídeos, foi possível chegar-se a alguns resultados. Esta análise foi realizada tendo em conta a frequência com que determinada classificação do gesto (McNeill, 1992) existia nomeadamente: *iconic gestures*, *metaphoric gestures*, *deictic gestures* e *beat gestures*; e considerando o contexto em que os mesmos aconteciam.

3.3.1. Análise da primeira gravação de aula observada

No caso do primeiro vídeo, resultado da aula assistida na Escola Básica de Matosinhos, na turma do 5ºK, no dia 10 de janeiro de 2022, a utilização de gestos ao longo de toda a leção não é algo muito frequente. Neste exemplo, a utilização de gestos passou maioritariamente por *beat gestures*, sendo que estes acompanhavam a fala, sobretudo, quando era para chamar à atenção dos alunos e, com menos frequência, para dar indicações acompanhadas ritmicamente por gestos.

Ao analisar esta gravação, notava-se que não existia uma grande variação de gestos. Durante o ensaio da canção que estava a ser realizado durante a aula, verificou-se o recurso a técnicas de direção, que podemos classificar como *iconic gestures*. Ainda num ato isolado, foi utilizado um gesto de correção de postura, que podemos classificar como um *deictic gesture*.

Não foram verificados momentos em que existe *feedback* positivo, quer através de comunicação verbal ou não verbal.

3.3.2. Análise da segunda gravação de aula observada

No caso do segundo vídeo analisado, da aula assistida da turma do 6ºI da Escola Básica de Matosinhos, no dia 13 de janeiro, foi possível observar que a docente recorre muitas vezes à utilização de gestos e ao reforço positivo ao longo da leção. Foram empregues sobretudo gestos icónicos para auxiliar a compreensão das instruções comunicadas

verbalmente, recorrendo assim a momentos mais visuais. Também as técnicas de direção estiveram bastante presentes, nestes que podemos classificar como *iconic gestures*.

Para melhor compreensão dos alunos, a professora recorreu a gestos espaciais onde, visualmente demonstrava o que estava a explicar também por comunicação verbal, nomeadamente o que vem após, o que estão a realizar ou de que modo se vai realizar a forma da canção. O recurso a estes gestos, podemos classificar como *metaphoric gestures*.

Neste caso, já se verificou a utilização de reforço positivo, no entanto, grande parte destes momentos aconteciam sem que houvesse o recurso a gestos. Quando os gestos eram utilizados em simultâneo com este reforço positivo vocal, aconteceram com *thumbs-up*, que está classificado como *emblem*. Nunca se verificou o reforço positivo sem qualquer tipo de comunicação verbal.

A utilização de *deictic gestures*, neste caso, foi posta em prática para localizar os alunos durante o momento de ensaio em relação à letra e em que parte da mesma se encontravam.

3.3.3 Análise da terceira gravação de aula observada

Passando para a análise do terceiro vídeo gravado na Escola Básica de Matosinhos, na turma do 6ºJ, no dia 10 de janeiro de 2022, é possível notar que foram empregues uma quantidade substancial de diferentes gestos em variadas situações da lecionação. Grande parte desta utilização passou por *iconic gestures*, maioritariamente para auxílio dos exercícios, como, por exemplo, marcar o tempo ou representar a altura das notas. Como nos exemplos analisados anteriormente, também é visível a utilização de técnicas de direção, que são classificados como *iconic gestures*.

No caso desta docente, os gestos também acompanhavam grande parte das vezes a sua comunicação verbal, quer fosse em chamadas de atenção ou em momentos em que está apenas a transmitir algo aos alunos e as mãos acompanham ritmicamente o seu discurso, recorrendo assim a *beat gestures*.

Contudo, nesta lecionação, o reforço positivo esteve presente em diversos momentos e na sua maioria, estes momentos foram acompanhados de gestos, *emblem*, onde o gesto de

thumbs-up era recorrentemente utilizado para reforçar a fala de uma forma mais visual. Também aconteceram momentos isolados em que este gesto era utilizado sem recurso à comunicação verbal.

A professora recorreu ainda a *metaphoric gestures*, que foram utilizados diversas vezes para dar a sensação de continuidade e de explicação visual de, por exemplo, a forma da música.

Por fim, a terceira docente recorreu também a *deictic gestures*, que foram utilizados diversas vezes para localizar os alunos na letra da canção que estavam a cantar.

3.4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Tendo em conta a análise realizada no subcapítulo anterior, é possível retirar algumas ilações tendo em conta os três intervenientes. A utilização de gestos ao longo de uma leção é claramente uma constante e, dependendo dos casos que estão em análise, é mais utilizado com maior ou menor frequência. Comparando as três leções, é possível refletir acerca desta utilização. A docente do 6ºJ recorre mais frequentemente ao gesto para comunicar com os alunos e utiliza também o gesto sem o auxílio da comunicação verbal, nomeadamente o *emblem* para dar reforço positivo, acontecimento que não se verifica nas restantes docentes.

Em relação às diferentes classificações do gesto, também podemos fazer algumas comparações entre as professoras que participaram neste estudo. As únicas categorias de gesto que foram utilizadas pelas três foram o *iconic gestures* e o *deictic gestures*. A análise demonstra que as restantes categorias de gestos identificado por McNeill (1992) foram utilizadas, mas não por todas as intervenientes. Apesar de haver algumas semelhanças na utilização destes gestos entre os participantes, a maior discrepância visível é na frequência da sua utilização. A docente do 5ºK recorre apenas duas vezes à utilização de *iconic gestures*, enquanto a professora do 6ºI utiliza cerca de 15 vezes e a docente do 6ºJ 33 vezes. São alguns dados que nos permitem perceber que apesar da utilização, de certa forma semelhante, a frequência de utilização é bem diferente consoante os casos. A utilização destes gestos passou sobretudo pelo auxílio da comunicação verbal, para chamadas de atenção na sua maioria no caso da primeira professora, para a utilização de técnicas de direção, no caso das duas últimas e, nos três exemplos, para complementar a fala quando estavam a ser dadas indicações nos diferentes exercícios decorridos ao longo do aquecimento ou do ensaio.

No caso dos *deictic gestures*, que todas as intervenientes neste projeto de investigação utilizaram, a forma de recorrer aos mesmos foi por diferentes motivos. No caso da docente do 5ºK, esta recorreu ao gesto para corrigir a postura dos alunos em momento de ensaio, para não recorrer à comunicação verbal, uma vez que se encontrava a cantar em conjunto com a turma. No caso das restantes docentes, a utilização desta categoria de gestos foi para localizar

os alunos em relação à letra no momento de ensaio, utilizando, desta forma, o gesto de apontar.

A outra categoria de gestos a que duas das docentes recorreram mais foi o *beat gestures*. Isto aconteceu sempre em situações de acompanhamento da fala de forma rítmica, fosse para chamar à atenção, como aconteceu recorrentemente com a professora do 5ºK, ou então em momentos em que as professoras estavam a dar informações à turma, como aconteceu no 5ºK e no 6ºJ. A professora do 6ºI nunca recorreu aos *beat gestures*, apesar de empregar gestos frequentemente.

Em conjunto, a professora do 6ºI e do 6ºJ recorreram a duas categorias de gestos que a professora do 5ºK não teve qualquer tipo de menções: *metaphoric gestures* e *emblem gestures*. O primeiro foi utilizado para facilitar na sua compreensão quando recorriam a gestos espaciais para a explicação, como por exemplo a forma da música ou explicar que um determinado momento vem a seguir a outro.

No caso do *emblem gestures*, estes foram utilizados na sua totalidade com o intuito de reforçar positivamente o trabalho que estava a ser realizado pela turma, recorrendo ao gesto de *thumbs-up* para demonstrar aos alunos a satisfação pelo que estavam a fazer. Apesar de ser frequentemente utilizado, é importante referir que no caso da docente do 6ºI foram realizados feedbacks positivos sem que a mesma utilizasse algum tipo de gesto a acompanhar o momento e, no caso da professora do 6ºJ o reforço positivo foi sempre utilizado com o gesto, por vezes acontecendo sem o recurso à comunicação verbal.

3.5. CONCLUSÃO

A literatura académica demonstra que a nossa comunicação não-verbal está intrinsecamente ligada à nossa comunicação verbal. No entanto, devido à situação pandémica, o uso da máscara limita a nossa comunicação verbal, sendo que ao tapar o rosto, perdemos uma fonte de expressividade (Nobrega et al., 2020). Portanto, a comunicação não-verbal através de gestos poderá ter uma acrescida importância, ao reforçar a comunicação verbal a que estamos comumente habituados a utilizar.

Tendo em conta o estudo de Spitzer (2020), que reforça a ideia de que o *feedback negativo* deixa mais sequelas que o *feedback positivo*, torna-se ainda mais importante os docentes desenvolverem uma consciência acrescida dos nossos gestos e realizarmos uma formação contínua para explorarmos novas formas de comunicar.

No entanto, podemos considerar que existe uma escassez de estudos que abordam o gesto no âmbito da Educação Musical em Portugal e, deste modo, os resultados deste estudo exploratório poderão ter implicações para docentes e professores estagiários.

A categoria de gesto mais frequentemente utilizado no âmbito das aulas de Educação Musical foi a *iconic gestures*. No entanto, podemos verificar que a elevada frequência e recorrência à utilização desta categoria, está diretamente relacionada com a direção musical e os gestos que podemos considerar associados a esta prática, nomeadamente a marcação de compassos ou a marcação de tempo.

A análise também demonstra que o uso de gesto, e neste caso, o *beat gesture*, estava frequentemente associado ao feedback negativo, nomeadamente chamadas de atenção. No entanto, a literatura demonstra que o feedback negativo já é ampliado uma vez que o, como mencionado anteriormente, o rosto é parte do corpo com que mais facilmente transmitimos algo através da comunicação não verbal e este se encontra tapado pela utilização da máscara (Spitzer, 2020). Posto isto, questiono se enquanto educadores, devíamos chamar mais atenção a chamar atenção? É claro que esta categoria do gesto é considerada útil, sendo que também acompanha a comunicação verbal de instruções.

Sendo que estamos num contexto de pandemia, a entrega de feedback positivo pode necessitar de um esforço acrescido, uma vez que a demonstração deste se encontra prejudicada pela utilização de máscaras faciais. No entanto, apesar de reconhecer que é necessário esse mesmo esforço, a análise dos resultados, revela que na maioria dos casos, este reforço positivo não foi acompanhado de gestos. Contrariamente a esta informação, a análise do terceiro vídeo, 6ºJ, demonstra que este reforço estava sempre acompanhado por gestos *emblem* e que às vezes os gestos desta mesma categoria até substituíram a comunicação verbal.

3.6. LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Após a conclusão deste projeto de investigação ter sido realizada, foi possível perceber que existiam alguns impasses em determinados momentos. A primeira limitação encontrada foi a amostra pequena que foi possível recolher. Inicialmente estavam pensadas mais algumas gravações de aulas assistidas, no entanto, foram colocadas algumas questões aquando do pedido de gravação que não foi possível encontrar uma solução de forma a que fosse benéfico para o estudo e fossem retiradas informações relevantes tendo em conta a investigação que foi levada a cabo.

Outra das dificuldades encontradas durante a realização deste documento, foi a não existência de um antes e um depois, ou seja, sendo que as gravações foram realizadas enquanto ainda se utilizava máscara e nenhuma delas sem a utilização a mesma, não é possível comparar de que modo é que a máscara pode influenciar na lecionação das aulas de Educação Musical. As únicas ilações que podem ser retiradas foram baseadas em literatura que demonstram os factos.

Em relação às aulas assistidas e à classificação do gesto seguindo a linha de pensamento de McNeill (1992), tendo em conta que os gestos de técnicas de direção utilizados podem ser considerados extremamente ambíguos, por vezes existiu alguma dificuldade em perceber de que forma era possível classificar um determinado gesto, sendo que o mesmo, dependendo do significado que lhe era atribuído podia ser classificado como mais que um tipo de gesto.

A falta de literatura que considera a direção e a utilização de algumas técnicas semelhantes ao longo de uma lecionação de educação musical, também mostrou ser um entrave para que a revisão de literatura pudesse ficar um pouco mais completa.

3.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma a concluir, este estudo aponta para a importância de, enquanto docentes passarmos muito tempo a pensar sobre a clareza de comunicação verbal e em formas e estratégias de a imponderar, mas deixamos a comunicação não verbal de parte. Não tomamos tanta consciência dos gestos que podemos utilizar, nem pensamos no planeamento dos mesmos.

No entanto, a comunicação não verbal e especificamente o uso de gestos poderá ser uma ferramenta importante para ampliar o número de respostas que conseguimos disponibilizar aos alunos.

CONCLUSÃO

Ao longo da realização deste documento foi possível refletir acerca de diversos temas, principalmente acerca da minha Prática de Ensino Supervisionada e sobre o projeto de investigação. No caso do primeiro, a Prática de Ensino Supervisionada, esta reflexão foi algo gradual e constante, pois aconteceu ao longo de todo o ano, concluindo com uma reflexão final que é a redação e entrega do presente documento. Ao longo do mesmo realizei descrições, mencionei e refleti acerca de estratégias e pude iniciar, de forma mais real, a docente que espero ser no futuro, após a conclusão deste ciclo.

Quanto ao segundo, o projeto de investigação, foi extremamente gratificante realizar este estudo com os objetivos iniciais traçados e perceber que ao longo do mesmo as ambições podem alterar e fazer com que as questões e objetivos acabem por ser outros também. A comunicação não verbal acaba por ser grande parte da nossa comunicação e o facto de não nos debruçarmos tanto sobre ela e acabarmos por não dar tanto valor como fazemos com as palavras, acaba por prejudicar o nosso discurso e sobretudo, prejudicar o ouvinte. Se temos ferramentas que podem ser utilizadas para complementar e fazer com que sejamos sempre melhores profissionais, do meu ponto de vista, devemos recorrer a essas ferramentas e imponderar a nossa profissão e a nossa pessoa enquanto membro da sociedade.

Na minha opinião, foi extremamente enriquecedor conseguir culminar esta etapa com as duas fases deste documento presentes, relatório de estágio e projeto de investigação. Utilizados e refletidos em simultâneo, a realização do projeto de investigação tornou-me numa professora estagiária mais atenta, quer nas observações de aulas que realizei ao longo de todo o ano, quer nas leccionações, onde tentei estar atenta ao *feedback* que me era dado pelos alunos, quer com comunicação verbal, quer com a comunicação não verbal. Mais atenta ainda, tendo em conta que grande parte deste processo foi realizado com a utilização de uma máscara de proteção facial a tapar uma das áreas mais expressivas do nosso corpo e que melhor consegue transmitir as emoções que são o resultado desse *feedback*.

BIBLIOGRAFIA

Bambaerero, F., & Shokrpour, N. (2017). The impact of the teachers' non-verbal communication on success in teaching. *Journal of Advances in Medical Education & Professionalism*, 5(2), 51–59.

Battersby, S. L., & Bolton, J. (2013). Nonverbal communication: Implications for the global music classroom. *Music Educators Journal*, 99(4), 57–62.

Carbon, C.-C., & Serrano, M. (2021). The impact of face masks on the emotional reading abilities of children-A lesson from a joint school-university project. *I-Perception*, 12(4), 20416695211038264.

Disponível em: <https://doi.org/10.1177/20416695211038265>

Carvalho, P. (2014). *A comunicação no processo de ensino-aprendizagem entre crianças e entre intervenientes educativos*. Dissertação de mestrado apresentada a Escola Superior de Educação Coimbra.

Dael, N., Mortillaro, M., & Scherer, K. R. (2012). The body action and posture coding system (BAP): Development and reliability. *Journal of Nonverbal Behavior*, 36(2), 97–121.

Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10919-012-0130-0>

Fernandes, D. (2022). *Avaliar e aprender numa cultura de inovação pedagógica*. Leya Educação.

Fucks, R. (2014). Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na Educação Musical. *Revista da ABEM*, 2(2).
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/497/407>

Galton, M., Simon, B. & Croll, P. (1980). *Inside the Primary Classroom*. Routledge

Griffin, V. O. (1985). *A Survey of the Use of Nonverbal Communication by Primary Teachers in Class Management*. University of North Florida.

Goldin-Meadow, S. (2005). *Hearing gesture: How our hands help us think*. Belknap Press.

Janzen Ulbricht, N. (2020). The embodied teaching of spatial terms: Gestures mapped to morphemes improve learning. *Frontiers in education*, 5.

Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00109>

Johnson, M. B. (1999). Communication in the classroom. *Educational Resources Information Center* (ERIC). Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED436802>

Knapp, M. L., Hall, J. A., & Horgan, T. G. (2013). *Nonverbal communication in human interaction*. Cengage Learning.

Kong, A. P.-H., Law, S.-P., Kwan, C. C.-Y., Lai, C., & Lam, V. (2015). A coding system with independent annotations of gesture forms and functions during verbal communication: Development of a Database of speech and GESTure (DoSaGE). *Journal of Nonverbal Behavior*, 39(1), 93–111. <https://doi.org/10.1007/s10919-014-0200-6>

Lopes, A., Cavalcante, M., Oliveira, D., & Hypólito, A. (Eds.). (2014). *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança: Vol. IV*. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.

McNeill, D. (1992). Hand and Mind1. *Advances in Visual Semiotics*, 351.

Mehrabian, A. (2017). *Nonverbal Communication*. Routledge.

Mheidly, N., Fares, M. Y., Zalzale, H., & Fares, J. (2020). Effect of face masks on interpersonal communication during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Public Health*, 8, 582191.

Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.582191>

Moura, G. & Gonçalves, D. (2014). Promoção do pensamento crítico no contexto do 1º ciclo do EB. In Rui Marques Vieira (org.)... [et al.], *Pensamento crítico na educação: perspectivas atuais no panorama internacional - Livro de atas* (pp. 291-314). UA Editora.

Neill, S. (1991/2017). *Classroom Nonverbal Communication*. Routledge.

Nobrega, M., Opice, R., Lauletta, M. M., & Nobrega, C. A. (2020). How face masks can affect school performance. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 138(110328),110328.

Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijporl.2020.110328>

Sanford, Ryan (2020) "Nonverbal Communication in the Music Classroom," *Visions of Research in Music Education*: Vol. 37 , Article 4.

Schlögl, M., & Jones, C. (2020). Maintaining our humanity through the mask: Mindful communication during COVID-19: Letter to the editor. *Journal of the American Geriatrics Society*, 68(5), E12–E13.

Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jgs.16488>

Spitzer, M. (2020). Masked education? The benefits and burdens of wearing face masks in schools during the current Corona pandemic. *Trends in Neuroscience and Education*, 20, 100138.

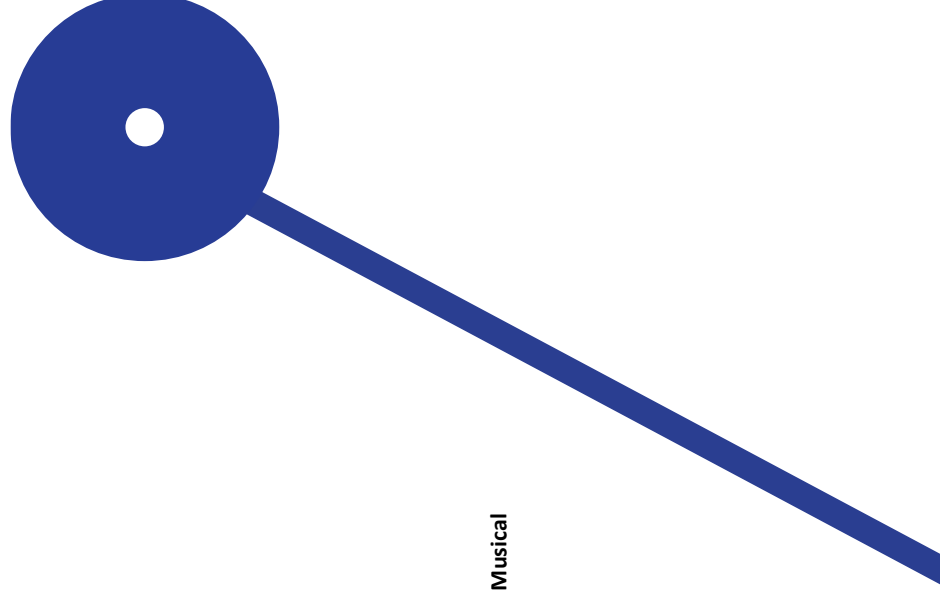
Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.tine.2020.100138>

Weelden, K. (2002). Perceptions of NonVerbal Communication: Implications for Beginning Conductor Training. *The Choral Journal* Vol. 49, No2, 67-69.

M

MESTRADO

Ensino de Educação Musical no Ensino Básico



A comunicação não verbal na sala de aula de Educação Musical
naPandemidoCovid-19

Ângela Sofia Araújo Machado da Silva