

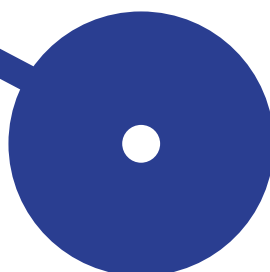
M

MESTRADO
ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

Criação e Exploração de Paisagens Sonoras como Estratégia Didática na Educação Musical: um estudo de caso no Ensino Básico

Tomás Rodrigues

09/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Tomás David da Silva Rodrigues

**Criação e Exploração de Paisagens Sonoras como Estratégia Didática
na Educação Musical: um estudo de caso no Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Nuno Peixoto de Pinho

Porto, setembro de 2025

AGRADECIMENTOS

O desenvolvimento deste projeto não poderia ser levado a cabo sem a imprescindível orientação e apoio incessante do Professor Doutor Nuno Peixoto de Pinho, que me inspirou e motivou a emprestar das suas qualidades - consistência e método.

Devo também agradecer a todas as pessoas que participaram e fizeram este trabalho ganhar vida. Ao Professor Doutor Filipe Lopes cujas respostas foram como um farol que crucialmente iluminaram todo o caminho e os vários passos que poderia dar. À Cátia Silva, mestre em Educação Artística, que me ofereceu uma visão total da sua esfera pedagógica.

A todas as professoras da Escola Básica de Matosinhos que participaram – Cristina Aguiar, indispensável tanto na investigação como no percurso de prática de ensino supervisionada cujas sugestões e discussões permitiram o meu crescimento profissional; Arelys Lemus, cuja simpatia e apoio incondicional foram bastante sentidos; Sara Vaz pela sua eficácia e afabilidade em se prestar a participar neste projeto.

Agradeço também ao Professor Jonas Araújo, mestre em Educação Musical cuja supervisão e troca de ideias permitiram a evolução drástica e necessária na prática educativa.

Devo, também, deixar um agradecimento especial à turma com a qual estagiei, pois foi um privilégio começar a praticar a função de professor com eles, levando-os na memória para sempre.

Por fim, agradeço aos meus colegas de estágio pela sua colaboração e *feedback* diário. À minha família por me motivar a construir um futuro melhor e me possibilitarem e ampararem nessa oportunidade. Ao Diogo e à Bruna por me lembrarem que estão presentes, em coração e espírito.

RESUMO

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-P.Porto) foi elaborado o presente relatório de estágio.

O relatório começa com um capítulo dedicado às observações de aulas realizadas no início do ano letivo de 2024-2025, o qual abarca uma reflexão sobre esse percurso. O segundo capítulo aborda a prática educativa desenvolvida ao longo do ano letivo, como professor estagiário da área disciplinar de Educação Musical.

Por último, um terceiro capítulo que se destina à investigação sobre a utilização e criação de Paisagens Sonoras no Ensino Básico em Educação Musical. Neste capítulo são apresentadas a contextualização, a metodologia empregue tal como os resultados e a respetiva discussão dos mesmos. Trata-se de uma investigação-ação com uma turma de 5º ano e a colaboração de professores e investigadores.

Palavras-chave: Educação Musical; Criação; Composição; Paisagem Sonora; Murray Schafer.

ABSTRACT

This internship report was drawn up as part of the Supervised Teaching Practice in Music Education in Basic Education course at the School of Education of the Polytechnic Institute of Porto (ESE-P.Porto).

The report begins with a chapter dedicated to the lesson observations carried out at the beginning of the 2024-2025 school year, which includes a reflection on this journey. The second chapter deals with the educational practice developed throughout the school year as a trainee teacher in the subject area of Music Education.

Finally there is a third chapter which is dedicated to the research on the use and creation of Soundscapes in Basic Education in Music Education. This chapter presents the contextualization, the methodology used, as well as the results and their respective discussion. This is an action research project with a 5th grade class and the collaboration of teachers and researchers.

Keywords: Music Education; Creation; Composition; Soundscapes; Murray Schafer.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Planificação e Calendarização da PES a médio/longo prazo	22
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Planta das salas de aula de Educação Musical na Escola Básica de Matosinhos.....	16
Figura 2 – Concerto de Natal das turmas de 5º ano lecionadas pelos professores estagiários na Escola Básica de Matosinhos.....	21
Figura 3 – Concerto Final de ano das turmas de 5º ano lecionadas pelos professores estagiários na Escola Básica de Matosinhos.....	22
Figura 4 – <i>Quiz</i> sobre o compositor erudito português José Vianna da Motta implementado na aula através da plataforma <i>Kahoot</i>	27
Figura 5 – <i>Quiz</i> sobre o compositor erudito português José Vianna da Motta implementado na aula através da plataforma <i>Kahoot</i>	27
Figura 6 – Esboço desenhado pelo professor estagiário para a Paisagem Sonora Escolar	41
Figura 7 – Exemplo de um dos autorretratos dos alunos no âmbito da atividade das Assinaturas Sonoras.....	44

LISTA DE SIGLAS

UC – Unidade Curricular

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EBM – Escola Básica de Matosinhos

CdM – Casa da Música

EM – Educação Musical

ÍNDICE

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	II
Abstract.....	III
Lista de quadros.....	IV
Lista de figuras.....	V
Lista de siglas.....	VI
Introdução.....	1
1. Observação da Prática Educativa no 2º ciclo do Ensino Básico	3
1.1. Professor A.....	4
1.2. Professor A – Aula 1.....	4
1.3. Professor A – Aula 2.....	5
1.4. Professor A – Aula 3.....	5
1.5. Professor B.....	6
1.6. Professor C.....	7
1.7. Professor D	9
1.8. Professor E.....	10
1.9. Reflexão das observações.....	10
2. Prática de Ensino Supervisionada no 2º ciclo do Ensino Básico.....	15
2.1. Caracterização da escola	15
2.2. Caracterização da turma.....	17
2.3. Experiência e Planificação	18
2.4. Reflexão sobre a PES.....	28
3. Criação e Exploração de Paisagens Sonoras como Estratégia Didática na Educação Musical: um estudo de caso no Ensino Básico.....	30
3.1. Revisão da literatura.....	31

3.2.	Metodologia	36
3.3.	Apresentação dos resultados	38
3.4.	Sessões.....	39
3.5.	Sessão 1	39
3.6.	Sessão 2	41
3.7.	Sessão 3	42
3.8.	Sessão 4	43
4.	Entrevistas	45
5.	Discussão dos resultados.....	48
	Conclusão.....	50
	Referências bibliográficas.....	52
	Anexos.....	56

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto foi elaborado o presente relatório de estágio.

O relatório começa com um capítulo dedicado às observações realizadas no início do ano letivo de 2024-2025 tal como uma reflexão sobre esse percurso. Foram observados cinco professores de escolas tanto públicas como privadas, resultando em sete momentos de observação. Foi notória a ênfase dada à prática instrumental e vocal.

O segundo capítulo aborda a prática educativa desenvolvida ao longo do ano letivo enquanto professor estagiário na área disciplinar de Educação Musical. Nesse capítulo é descrita a escola e a turma que fez parte deste percurso enquanto educador. É, ainda, apresentada uma defesa do cronograma de atividades. Fazem parte deste capítulo todos os momentos de reflexão de cada aula lecionada.

O relatório inclui ainda uma terceira parte dedicada à investigação sobre a criação e a exploração de Paisagens Sonoras no contexto da disciplina de Educação Musical no Ensino Básico. Esta investigação teve como objetivo compreender de que forma esta abordagem pode ser integrada nas práticas pedagógicas e quais os seus impactos nos alunos e nos docentes. Para tal, foram realizadas entrevistas semiestruturadas às professoras em exercício na escola onde decorreu o estudo (Escola Básica de Matosinhos), com o intuito de recolher testemunhos sobre experiências, metodologias e perceções relativamente à implementação de atividades relacionadas com Paisagens Sonoras. Complementarmente, foi aplicado um questionário a um investigador da área da Composição, cuja prática se caracteriza por uma forte ligação às novas tecnologias, à criação eletroacústica e às abordagens contemporâneas da música, com o intuito de recolher contributos teóricos e práticos que enriqueçam o enquadramento do estudo. Além disso, foi desenvolvido um conjunto de atividades exploratórias com uma turma do 5.º ano de escolaridade, permitindo observar diretamente a

forma como os alunos reagem, criam e se envolvem com a temática das Paisagens Sonoras. Os dados recolhidos a partir destas fontes serão, nesta secção, analisados e discutidos de forma crítica, procurando identificar padrões, desafios e potencialidades inerentes à utilização desta abordagem no contexto educativo musical.

1. Observação da Prática Educativa no 2º ciclo do Ensino Básico

No início do ano letivo, previamente ao estágio, foram observados cinco professores de EM, no distrito do Porto estando divididos por escolas no presente capítulo sem distinção de género, mantendo o anonimato. Este primeiro capítulo contém uma breve descrição da aula e uma reflexão para cada observação feita, contribuindo assim para um alargamento dos horizontes sobre o que é a prática educativa neste grupo disciplinar. A observação desempenhou um papel fundamental para a qualidade de professor estagiário tal como para futura vocação a ser exercida. Segundo Reis (2011), a análise, a discussão e a reflexão constituem o âmago de “qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores, permitindo desafiar o status quo, estimular a criatividade na superação de dificuldades e problemas detetados, e desenvolver diferentes dimensões do conhecimento profissional” (p. 53). Pelo que também a nível pessoal permitiu um crescimento que de outra forma não teria acontecido, adquirindo um maior senso e consciencialização do papel do professor na sociedade, o que por sua vez enriqueceu (e enriquece) a própria prática educativa.

Foi adotada uma grelha de observação de fim aberto pois permite o registo de uma maior quantidade de informação do que o que acontece na sala de aula através dos principais acontecimentos registados. De cinco em cinco minutos é registada toda a informação desde as atividades, métodos e estratégias de ensino, interações e comportamentos (Reis, 2011, p. 30). Segue em seguida as aulas observadas de forma breve pelo que todo o trabalho poderá ser consultado no anexo 1.

1.1. Professor A

O professor A pertence à escola A cuja sala de aula possui um quadro branco, um projetor, um computador e colunas tal como um teclado. Nos armários estão guardados instrumentos *Orff*, na sua esmagadora maioria, de altura definida – xilofones, metalofones, jogos de sinos - e poucos de altura indefinida, notoriamente com desgaste; algumas estantes e dois instrumentos elétricos – o baixo e a guitarra. Foram assistidas mais duas aulas deste mesmo professor.

1.2. Professor A – Aula 1

Na aula do professor A, dividida em dois blocos de cinquenta minutos semanais, enquanto escrevem o sumário exposto no quadro branco, é feita a chamada de presenças e de verificação de material, seguido de um enquadramento do que têm vindo a desenvolver até agora nas aulas de música. Ao longo de toda a aula, é constantemente reforçada a importância de manter uma postura correta, acompanhada da explicação do motivo pelo qual essa postura deve ser adotada. Interpretaram um tema de Sting sendo explicado o significado do título e da música, seguindo para improvisação. A última atividade da aula explorou a criação de elementos sonoros através da percussão corporal, posteriormente gravada e analisada nessa mesma aula. Compararam os resultados obtidos com uma interpretação existente de outro grupo. Retomaram a criação desta vez com o foco dirigido para o papel de maestro. No total três alunos assumiram esse papel.

Existir um momento de experimentação do que é ser o/a maestro/ina é uma valência também ela pertinente, de modo a perceber a importância de um membro regente, e dos próprios alunos sentirem que os seus colegas os devem respeitar.

1.3. Professor A – Aula 2

A segunda aula assistida focou-se na interpretação vocal da canção “Reencontro”. A turma aparenta ser desafiadora (comparativamente à) a nível de comportamento pelo que requer mais chamadas de atenção. Começam a prática pelo relaxamento e alongamento do corpo, nomeadamente a cara, o pescoço, os ombros, os pulsos, os pés e os braços. De seguida, o professor explica o significado do tema a ser interpretado fluindo para o aquecimento vocal. Utiliza a própria palavra para treinar arpejos, escalas e dinâmicas. Com os aquecimentos concluídos, projetou a letra através do *PowerPoint* cujo diapositivo se encontra dividido entre letra e estrutura/forma. Adiciona um elemento extra letra – a introdução – e explica aos alunos do que se trata. Começa por ensinar através de imitação, pelo que o professor, enquanto canta, sublinha algumas partes da letra que devem ter mais ênfase, ou seja, a articulação e duração de certas sílabas. Adiciona também, por escrito, a parte “instrumental” explicando o que é. Refere a diferença entre “A2” e “A”. Após cantar, ensina por frases. Surge uma parte de interpretação instrumental que é a percussão corporal. Enquanto esperam por cantar percute o ritmo da bateria, batendo duas vezes na perna direita e uma vez na esquerda. Vai relembrando, sempre, a influência de uma postura correta. Esta interpretação é feita com *play-along*. De modo a perceberem as passagens que devem ser melhoradas, o professor exagera na pronúncia da letra e elogia quando acertam e cantam afinado. Circula bastante pela sala para perceber quem tem mais dificuldades, conseguindo assim apoiar e incentivar os alunos no exato momento em que repara na prática de cada um. A aula passa agora para a última tarefa, que consiste em gravar a interpretação, seguida de uma audição crítica.

1.4. Professor A – Aula 3

Na terceira aula assistida, enquanto os alunos vão chegando, o tema a ser trabalhado está a ser reproduzido através das colunas de som. Trata-se de uma aula focada na interpretação, na flauta, do segundo andamento da “Sinfonia dos Brinquedos” de Mozart. A sessão começa com a chamada das presenças e a verificação do material, e, ao se deparar-se com alunos que não têm flauta, o professor propõe que substituam o instrumento por uma caneta,

permitindo-lhes assim praticar o posicionamento das mãos e participar, de certa forma, na aula. O professor contextualiza e explica o tema, nomeadamente a divisão em andamentos, característica do período clássico. Prossegue para a interpretação, com a recomendação de os alunos se afastarem da mesa para evitarem tocar com os cotovelos — um sinal de boa postura. Antes de iniciar a prática, os alunos assistem a um vídeo de uma orquestra a interpretar este andamento, com a indicação de estarem atentos tanto ao aspeto visual como ao auditivo. Após uma breve contextualização do compositor, a aprendizagem é feita por imitação e por frases musicais. São dadas diversas orientações para obter um bom som e manter a postura correta.

Depois de tocarem acompanhados pelo professor, este acompanha-os ao piano, demonstrando confiança e destreza na sua capacidade de tocar e dirigir a turma. Usa o sentido de humor aliado ao conteúdo da aula, falando por vezes em italiano — língua utilizada para designar as dinâmicas musicais. Para concluir a aula, os alunos realizam uma atividade de desenho ouvindo a interpretação do andamento, num espaço invulgar, diferente do ambiente tradicional de uma sala de concertos.

1.5. Professor B

O professor B pertence à escola D, cuja sala de aula se encontrava bastante apertada devido à quantidade excessiva de mesas, o que limitava o espaço para que o professor se pudesse movimentar livremente entre os alunos. As mesas estavam dispostas em filas. A sala possui um armário com instrumentos *Orff*, tanto de altura definida, como indefinida, dois quadros — um branco (liso) e outro verde (pautado) — e um projetor. A aula, que tem uma frequência semanal, tem a duração de cem minutos. Após a entrada dos alunos, procedeu-se à verificação das presenças e do material, seguindo-se a leitura do sumário escrito no quadro. Este momento prolongou-se por cerca de vinte e cinco minutos. O foco principal da aula centrou-se no preenchimento de uma ficha relativa a Vivaldi. O professor projeta no quadro, acompanhando os alunos, e aponta alguns factos interessantes sobre Vivaldi, incluindo o contexto geográfico e histórico do período barroco a que pertence. São distribuídos lápis de

cor a todos os alunos para desenharem enquanto ouvem o andamento, realizando assim uma atividade de audição ativa, que se prolonga durante quarenta minutos.

Posteriormente passam à atividade seguinte, centrada no timbre. Esta consiste em que um aluno de cada carteira se deite sobre a mesa, enquanto os colegas lhe tocam no ombro dizendo “Olá”, para que o aluno deitado reconheça as vozes. O professor explica, através da escuta de diferentes sons previamente gravados e amplificados pelas colunas do computador, a diferença entre fontes sonoras convencionais e não convencionais, desafiando os alunos a identificá-las.

Cerca de cinco minutos antes do toque da campainha, a aula é dada por encerrada, e os alunos procedem à arrumação do material. Observam-se vários momentos mortos ao longo da aula, ora devido a repreensões, ora pelo prolongamento excessivo de algumas atividades que, inicialmente, estaria prevista serem rápidas.

1.6. Professor C

O professor C pertence à escola B cuja sala contém três quadros, um é branco e os outros dois são verdes e um deles é pautado. Tem também um projetor com tela, colunas e computador. A posição da sala é idêntica à escola A, pelo que os alunos estão sentados em “U” e com algumas mesas extra devido à dimensão da turma. Possui muitos instrumentos em que grande parte deles foi um investimento do próprio professor - instrumentos de culturas diferentes tanto africanos como tibetanos e chineses; *boomwhackers*, xilofones e jogos de sino; teclado e guitarra clássica. A aula é semanal e tem a duração de cem minutos com um intervalo a meio.

Os alunos entram e são saudados com perguntas de como está a correr a sua manhã. O professor aproveita momentos não-musicais para mencionar a conduta de um bom comportamento. Existe um claro à vontade do professor sentando-se no meio da turma numa cadeira, repleto de humor e proatividade. Cativa facilmente a atenção da turma com sentido

de humor. Passam para a atividade da aula sendo projetado “o ritmo da palavra com percussão corporal” que consiste num musicograma com “pão, queijo, marmelada” sob o tema *Rondo Alla Turca* de Mozart. Os alunos sabem ler compassos, tanto rítmicos como melódicos, dentro da escala de Dó maior. É lembrada a comparação com a divisão de uma laranja para que percebam o valor de cada figura rítmica. É uma aula muito fluída, não havendo espaço para momentos mortos. Quando a turma começou a ficar mais irrequieta, o professor colocou o dedo no ar para sinalizar que fizessem silêncio. Durante toda a aula, circula bastante por todo o espaço da sala. É uma pessoa cheia de energia e transmite-a para os alunos. Abordam o tema *Johnny B. Goode*, de Chuck Berry, de forma completa – contexto, história, audição e interpretação. Utiliza o *play-along* disponível para que interpretem vocalmente o tema.

Utiliza gestos e dança, o que contribui para aumentar o entusiasmo da turma. Após o intervalo, retoma com um momento dedicado à teoria, revendo os conhecimentos dos alunos — leitura da pauta e nome das claves. Uma forma de ensinar particularmente pertinente que transcrevi foi a seguinte: “A clave dá o seu nome ao sítio onde está. A clave é a madrinha porque presenteia, na pauta, o seu nome à linha onde começa o seu traçado.” Prosseguem com a atividade de interpretação de *Johnny B. Goode*, utilizando xilofones e jogo de sinos, que são distribuídos aos alunos pelo próprio professor. Como o material não é suficiente para todos, a turma é dividida em dois grupos — um grupo entoa e o outro executa instrumentalmente. É lembrada a postura correta para tocar instrumentos *Orff* de altura definida. O professor também refere a distinção entre frases musicais e estrutura. Os grupos trocam de função a meio da atividade. Terminada esta fase, os alunos entregam as baquetas ao professor. A aula finaliza com a interpretação do hino da escola, antecedida de uma explicação sobre a sua origem e respetiva letra. Os alunos batem palmas no final da canção, demonstrando o seu apreço pela atividade.

1.7. Professor D

O professor D pertence à escola C. É uma escola que contém imenso espaço, salas e materiais dedicados à educação musical – guitarras elétrica e clássica, teclados e piano de cauda; estúdio; salas de estudo. A aula é semanal e de cem minutos.

Os alunos são recebidos com o sumário já exposto através do projetor. O professor D retira bastante partido das tecnologias existindo um quadro interativo utilizado ao longo da aula. Começam com a revisão das figuras rítmicas até agora aprendidas. Colocam-se de pé e percute o corpo o tema projetado *It's the end of the world as we know it* de R.E.M. Cantam acompanhados de *play-along*. O Professor apela ao entusiasmo, movimento e maior projeção de voz através de incentivo e aumentado o volume do próprio *play-along*. Após a revisão, o professor apresenta um novo cantor e compositor português, seguindo o manual adotado. Toca o tema que vão aprender enquanto faz algumas perguntas sobre o compositor aos alunos. Uma vez que se trata de uma tessitura grave é indicado utilizarem uma postura adequada do corpo tal como do maxilar e posição do queixo. Apesar de estar a tocar a acompanhá-los ao piano, o professor consegue dar facilmente boas indicações de entrada. Continuam a interpretação, desta vez na flauta, lembrando sempre a postura. O professor vai cantando as notas enquanto faz as respetivas posições na flauta. Visualizam, de seguida, o trabalho feito de alunos de outros anos a interpretarem este tema. Incentiva os alunos a ultrapassarem as expectativas do vídeo, projetando a partitura da flauta. Antes de tocarem colocam sempre a flauta no queixo para treinarem as posições com a velocidade certa. É visível a boa técnica de flauta que o professor demonstra tanto na teoria como na prática aconselhando-os quanto fluxo de ar empregue. Acompanha-os no piano cantando as notas caso se percam na leitura da partitura. Encoraja ao estudo em casa, de modo a melhorarem a interpretação na flauta. Nas partes difíceis, divide-as por seções e isola as passagens mais problemáticas. O professor D demonstra uma evidente descontração, bem como algum perfeccionismo e exigência no rigor. Existe uma admiração enorme por parte dos alunos pela sua capacidade de tocar piano. Como última atividade, alguns alunos são selecionados, através de um *casting*, para tocarem nos instrumentos *Orff* de altura definida, que se baseia

no bom trabalho. Quando o professor verifica quem está a conseguir, através do xilofone de papel inserido na contracapa do manual (não se percebe bem a articulação destas duas frases.) Existe um constante *feedback* sobre a participação dos alunos.

1.8. Professor E

O professor E pertence à escola A. Enquanto os alunos vão tirando os materiais, o professor escreve o sumário no quadro e, de seguida, verifica a presença dos alunos e do material. É uma turma calma, o professor E tem bom controlo e não fala mais forte ficando-se pelo registo *mezzo piano*. O aquecimento na flauta é com escala e arpejo, acompanha ao piano. Relembra a postura e a intensidade do sopro. Alterna entre ritmo dentro da mesma métrica, dividindo a turma em dois, resultando num cânone. Dá instruções claras e coesas, existindo um fio condutor.

Avançam para a interpretação do tema *Believer* com recurso à percussão corporal e flauta, acompanhados do *play-along*. Após treinarem, gravam e analisam criticamente. Seguem para os xilofones, treinando primeiro no xilofone de papel (folha colorida plastificada em cada mesa de dois alunos). Três alunos são seleccionados, sendo-lhes atribuídas as baquetas. Trocam de alunos para que, durante o tempo que resta, o máximo de alunos tenham possibilidade de tocar. Gravam e saem.

1.9. Reflexão das observações

Após ter contactado com estes cinco professores, observei realidades distintas que contribuíram de forma significativa para a minha reflexão enquanto futuro professor de Educação Musical.

Na escola A, nas aulas dos professores A e E, observei que a formação da sala é em "U" reparando que a posição dos alunos poderá prejudicar o contacto visual entre eles. Embora desta forma exista um sentido de maior espaço e como confiro à formação de sala uma grande

importância, julgo que a disposição da sala acaba por não ser a melhor, podendo prejudicar a concentração. Contudo é uma sala luminosa devido às janelas em envelope o que me trouxe a sensação de estar num espaço airoso.

A relação aluno-professor (A) caracteriza-se pelo uso do tratamento de "tu", o que para mim foi uma surpresa pois é um corte da realidade que sempre tive enquanto aluno em que havia um distanciamento entre a figura de quem ensina e de quem é ensinado. No entanto, não comprometeu, de todo, o respeito e a eficácia da aula. A teoria foi introduzida de forma subtil na prática traduzindo-se numa aula fluída. No entanto, observei alguma confusão entre dinâmicas e pulsação musical – quanto mais forte se tocava, mais se acelerava, e o contrário também sucedia. Noto que o professor conseguiu cativar facilmente os alunos através do seu entusiasmo e incentivo à expressão corporal. O professor A estabeleceu regras na improvisação para não se perderem nem haver margem para extrapolar. Destacou a importância do silêncio, tanto como ponto de partida para tocar/gravar como para elemento fundamental da própria música – algo porventura de difícil compreensão sobretudo nestas idades, mas essencial. O uso de elogios é outro recurso muito utilizado por todos os professores; recompensando e motivando os seus alunos e que tem demonstrado fazer toda a diferença na qualidade e quantidade da participação dos alunos. Para além de promover um ambiente de aprendizagem mais descontraído e menos cansativo para os alunos. Observei, também, que é necessário existir um bom fio condutor da aula sendo ininterrupta para não dar azo à presença de momentos mortos e dispersão dos alunos.

A aula do professor C da escola B foi das aulas observadas que mais gostei por variados motivos: pela metodologia utilizada para lecionar a teoria de forma eficaz; pela atitude e bom espírito do professor; pelo seu vasto conhecimento e partilhá-lo sempre que possível com os alunos; pela quantidade de energia dedicada a circular incessantemente tornando as suas aulas extremamente cativantes e, por fim pela empatia demonstrada pelos alunos. Estes fatores estão presentes, de forma geral, em todos os professores observados, porém realço a energia desta aula. Fez-me voltar a ser criança para ser aluno do professor C. Ele sabe que é importante existir um trabalho fora da aula de educação musical e, estarmos ligados ao que

acontece na escola e com os alunos das nossas turmas, pelo que as suas aulas transcendem uma aula de música. Conclui que é um professor que vê os alunos como seres humanos com todas as suas individualidades e complexidades, originários de meios socioeconómicos e culturais diferentes que se unem através da música. Consegui encontrar mais motivação para enfrentar os meus receios de estar em frente a uma turma, após esta observação.

A criação de um clima de proximidade, como observada em concreto no professor D, entre alunos e professor é crucial. Observei que a relação entre professor-aluno é caracterizada ~~em~~ por empatia e respeito de modo que o ambiente de sala de aula apela à participação e expressão dos alunos. A gestão de turma é eficaz, embora as abordagens variem de professor para professor – um tom de voz mais calmo e assertivo; circular pela sala de aula; apelar ao senso comum – demonstram a destreza e naturalidade em transmitir segurança para o processo de aprendizagem. O uso de reforços positivos através de *feedback* revelam-se uma ferramenta estrategicamente importante pois no momento e hora certa podem elevar a autoconfiança e produtividade/participação do aluno na aula. Estes reforços foram visíveis em todas as aulas observadas. É, também, visível a capacidade de cativar os alunos conseguindo manter a respetiva atenção, capacidade essa fundamental traduzindo-se no entusiasmo e sentido de humor que estabelecem à aula, fluidez e dinamismo. Observei que, perante turmas mais irrequietas, alguns professores optam por levantar o braço como forma de captar a atenção dos alunos. Trata-se de um gesto simples, mas eficaz, que sinaliza a necessidade de silêncio e restabelece o foco no professor. O facto de o professor D não ter recorrido à elevação do tom de voz foi algo que me cativou e tentei adotar na minha prática educativa.

O uso da voz e da flauta de bisel revelou-se a ferramenta mais utilizada em todas as observações realizadas. Tal facto sugere que é possível “fazer música” com recursos simples e acessíveis, sem comprometer a qualidade da prática musical. Importa salientar que todos os professores demonstraram uma boa técnica e confiança nas suas capacidades performativas. Ainda assim, teria sido enriquecedor observar uma maior diversidade de instrumentos, bem como abordagens mais centradas na criação e exploração sonora, potenciando outras dimensões da expressão musical em contexto educativo.

Professores que demonstram as suas capacidades musicais através da execução instrumental tornam as aulas mais musicais e envolventes, funcionando simultaneamente como fonte de inspiração para a prática dos alunos. Muitas vezes, são vistos como verdadeiros “ídolos” aos olhos dos mais novos, o que contribui para fortalecer o vínculo entre docente e discente. Este tipo de postura pode ter um impacto significativo no percurso dos alunos, influenciando o seu interesse pela música e, quem sabe, despertando — ou não — a vontade de seguir um caminho musical mais aprofundado.

A integração entre teoria e prática levou-me a repensar, por diversas vezes, o meu próprio posicionamento pedagógico. Questionei-me sobre o grau de profundidade com que devo abordar a teoria musical nas aulas e de que forma essa componente pode ser introduzida de forma significativa. A teoria é, sem dúvida, uma ferramenta essencial para a comunicação musical e, ao longo do estágio, verifiquei que a própria turma demonstrava interesse por momentos mais teóricos, perguntando frequentemente quando teríamos essas sessões.

Através das observações realizadas e da prática pedagógica desenvolvida, concluí que a teoria pode ser introduzida de forma subtil e integrada, emergindo naturalmente a partir do próprio repertório trabalhado em aula. Ou seja, a prática e a teoria não têm de ser esferas separadas, “verifica-se que combinar a teoria musical com a prática pode melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento musical. A teoria musical fornece aos alunos conhecimentos fundamentais, enquanto as atividades práticas reforçam as suas capacidades e criatividade” (Qiang, 2023, p.1); podem e devem coexistir de forma orgânica. O conhecimento não ocupa lugar e, quando transmitido de forma contextualizada, adquire maior significado para os alunos.

Este é, portanto, um aspeto central a ter em conta na construção da prática educativa: refletir sobre o que queremos que os alunos compreendam, sintam e levem consigo no final de cada aula — e, mais amplamente, no final de todo um percurso letivo. Trata-se de procurar um equilíbrio entre o saber e o saber-fazer, que valorize a experiência musical na sua totalidade. A integração da teoria e da prática musical é crucial para a educação musical. Ao combinar conhecimentos teóricos com experiências musicais práticas, melhora os resultados

de aprendizagem e a criatividade dos alunos, promovendo simultaneamente as suas competências musicais e a sua expressão artística (Qiang, 2023)

2. Prática de Ensino Supervisionada no 2º ciclo do Ensino Básico

O presente capítulo aborda a prática educativa que experienciei ao longo do ano letivo enquanto professor estagiário na Escola Básica de Matosinhos, na área disciplinar de EM a uma turma de 5º ano. De acordo com o Programa de Educação Musical (DEB, 1991), o processo de aprendizagem deve capacitar os alunos a dominar atitudes, valores, capacidades e conhecimentos musicais. A aprendizagem é em espiral, cumulativa e evolutiva pelo que todas as ideias musicais de um nível devem ser integradas nos níveis seguintes. Este processo é aberto e flexível, sempre suscetível a ser enriquecido com novas informações e experiências. As três grandes áreas que deverão ser e foram trabalhadas são a composição, a audição e a interpretação sendo estes os focos durante toda a prática educativa do ano letivo de 2024-25. Considera-se essencial que todos devem ter acesso à música, uma vez que a experiência musical, quando vivida de forma criativa e dinâmica, é fundamental, influenciando positivamente todas as outras aprendizagens, inclusive nas áreas não musicais. Este programa promove, ainda, o contacto com diferentes estilos e géneros musicais, tendo como núcleo central a execução musical, sendo a teoria utilizada como ferramenta para alcançar esse objetivo. Nesse sentido, a prática foi concebida com o intuito de encontrar um ponto de ligação entre as vivências musicais do professor e dos alunos, procurando ativamente conhecer as suas preferências e relacioná-las com os conteúdos da disciplina de Educação Musical.

2.1. Caracterização da escola

A EBM é uma escola de ensino público que pertence ao Agrupamento de Escolas de Matosinhos pertencente ao concelho de Matosinhos, do distrito do Porto. Integra o programa Território Educativo de Intervenção Prioritária 3 (TEIP) desde 2007/08, com objetivos como:

diversificação da oferta de atividades, projetos e planos de apoio aos alunos com maiores dificuldades; promoção de uma educação inclusiva através de práticas de diferenciação pedagógicas sistemáticas; prevenção de situações de risco articulando com instituições de apoio social e envolvendo equipas multidisciplinares; mediação escola-família, aconselhamento parental, formação de grupos de pais e apoio socioeconómico.

O ano letivo de 2024/2025 organizou-se em três períodos durante os quais tanto nos conselhos de turma como noutras ocasiões, que tiveram carácter regular, o grupo multidisciplinar responsável por cada turma reunia-se com o intuito de desenvolver soluções e atividades pedagógicas ajustadas às necessidades de cada aluno.

As aulas de Educação Musical estão distribuídas em dois blocos semanais de cinquenta minutos. A escola dispõe de duas salas específicas para a disciplina, ambas equipadas com diversos instrumentos *Orff* — maioritariamente de altura definida, embora também existam de altura indefinida —, um piano digital, computador com colunas, quadro branco, projetor, uma guitarra elétrica, um baixo elétrico e algumas estantes. Apesar da variedade de recursos disponíveis, é de salientar que muitos dos instrumentos apresentam sinais evidentes de desgaste. Aqui segue uma representação da mesma:

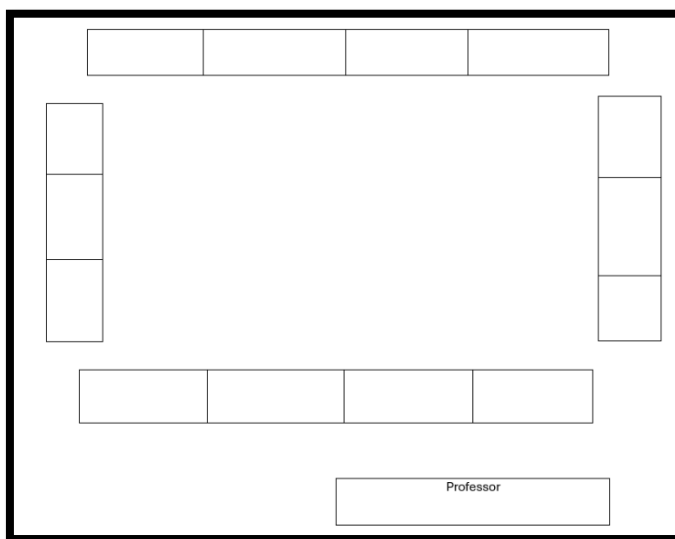


Figura 1 - Planta das salas de Educação Musical na Escola Básica de Matosinhos

A escola dispõe de um auditório munido de colunas, uma mesa de mistura, microfone, projetor e *reggie*, sendo este o local onde muitas das apresentações de educação musical foram apresentadas. É de mencionar que a escola oferece aulas individuais de piano por uma professora da mesma casa.

2.2. Caracterização da turma

A turma 5º C é constituída por vinte alunos, sendo onze elementos do género feminino e nove do masculino, com idades entre os nove e os onze. Na turma existem cinco alunos a usufruir de medidas universais de diferenciação pedagógica, dois alunos com serviço de psicologia e orientação, dois alunos com acomodações curriculares, um aluno com medidas universais, seletivas e adicionais, outro aluno com apoio individual e psicológico tal como uma aluna transferida da Argélia após o começo do ano letivo.

Ao longo do ano através da convivência, comunicação com a equipa responsável pela turma tal como com a diretora de turma, avaliação e observação da turma, foi possível uma maior aproximação a estes alunos. São na sua generalidade cooperativos e bastante curiosos. Foi necessário trazer atividades que fossem ao encontro da realidade deles para que fossem capazes de ultrapassar a sua timidez tal como o desinteresse de alguns alunos. Gostavam bastante quando trazia instrumentos para a sala de aula que não existissem lá (guitarra eletroacústica, clássica, cavaquinho) ou quando demonstrava a versatilidade de géneros musicais através do meu acompanhamento (guitarra elétrica e piano digital).

A nível de comportamento encontrei uma turma equilibrada embora exista alguns membros muito faladores, mas nunca faltando ao respeito diretamente. Demonstraram-se sérios em momentos de *performance* pública confessando nervosismo por quererem ter uma prestação perfeita.

2.3. Experiência e Planificação

A prática educativa conteve como referências três importantes programas sobre a educação, dois deles mais focados para a área disciplinar de Educação Musical.

Tal como DEB - Departamento de Educação Básica (1991) refere, é importante avaliar o progresso na aprendizagem permitindo assim ao professor refletir sobre a sua prática pedagógica e o balanço do progresso do aluno, promovendo uma avaliação contínua, dinâmica estruturada, sendo esta a avaliação utilizada para a prática supervisionada. Constitui-se por uma grelha de avaliação semanal dividida entre competências gerais (responsabilidade; autonomia/participação; cooperação/sociabilidade) e competências específicas (interpretação vocal e instrumental; audição; experimentação/improvisação; aquisição e aplicação de conhecimentos) obtendo uma apreciação global de cada aluno.

As aprendizagens essenciais (2018) programa focado na educação musical no 2º Ciclo do Ensino Básico foi crucial para elaborar as planificações organizadas por domínios: experimentação e criação; interpretação e comunicação; apropriação e reflexão. Deste modo o planeamento de cada aula torna-se mais inteligível percebendo os domínios a serem estimulados tanto a curto como a longo prazo permitindo uma maior fluidez e ausência de aulas demasiado teóricas.

O terceiro documento fundamental para a planificação foi o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018), que incentiva a que as aulas sejam mais multidisciplinares, reconhecendo que a música pode estender-se a outras áreas do conhecimento. O conteúdo e o repertório musical a lecionar podem ser pensados considerando áreas como o desenvolvimento pessoal e autonomia, o pensamento crítico e criativo, as linguagens e textos, e até mesmo o bem-estar e a saúde.

A EM na EBM permite aos professores ter autonomia sobre os materiais a serem utilizados, apesar do manual adotado. Neste sentido, a planificação da prática educativa ao longo do

presente ano foi elaborada com recurso a repertório e materiais à minha escolha desde que pelo menos uma vez fossem mencionados e postos em prática todas as seguintes componentes: a audição ativa; a experimentação/criação; um compositor erudito português; a música contemporânea. Portanto, o trilho que escolhi seguir foi o das músicas de intervenção devido à forte mensagem que conseguem transmitir, multidisciplinaridade e variedade de géneros musicais.

A primeira semana de prática educativa revelou-se uma experiência transformadora, marcada pela inversão de papéis entre professor e aluno, que proporcionou uma nova perspetiva sobre a profissão. Este momento permitiu recordar a visão da minha infância, exigindo-me um profundo sentido de responsabilidade e uma reflexão sobre como as aulas de Educação Musical podem ser concebidas para responder melhor às expectativas dos alunos dessa idade. Foi esta reflexão que orientou as decisões tomadas ao nível da postura, da relação com a turma e das metodologias e estratégias adotadas.

A prática de ensino começou pela observação das aulas do 5.º C, que evoluíram de momentos de cooperação para a lecionação propriamente dita. O contacto prévio revelou-se fundamental para estabelecer uma relação de confiança com os alunos, permitindo prestar auxílio durante as aulas e demonstrar desde cedo a postura que pretendia manter ao longo do ano letivo. O início da lecionação coincidiu com a semana de festividades do Halloween, constituindo uma oportunidade valiosa para utilizar um repertório mais próximo das vivências e interesses desta geração, em busca de um maior envolvimento e motivação dos alunos durante as atividades. Posteriormente, ainda no primeiro período, demos início ao repertório de canções de intervenção portuguesas, bem como à criação da nossa própria canção inserida nesse contexto histórico. Apesar da grande vontade coletiva de criar, a atividade revelou-se pouco produtiva, devido a falhas no planeamento, falta de assertividade e dificuldades na autorregulação do grupo, o que impossibilitou a obtenção de resultados positivos.

Aproximando-se o concerto de Natal, prosseguimos com os temas para essa celebração. Colaborativamente com os meus colegas de estágio, chegamos ao consenso de utilizar

canções que se focassem na mensagem de partilha e união, fugindo a temas alusivos à religião para ser um tema mais inclusivo. *Se Cuidas de Mim* de Tiago Bettencourt que aborda a reciprocidade e o cuidado mútuo entre as pessoas, a preocupação e o amor havendo uma segurança e conforto emocional incondicional entre as pessoas é o exemplo mais evidente da mensagem que queria passar com os temas natalícios. Para o concerto, as quatro turmas com professores estagiários preparam dois temas individuais e um coletivo contando com a colaboração entre turmas. Fui explorando com eles instrumentos *Orff* de altura definida e indefinida, investindo pessoalmente num conjunto de instrumental de altura indefinida devido à pouca quantidade e qualidade dos existentes na escola. Ao longo do ano também fui demonstrando a diversidade entre instrumentos de cordas dedilhados – cavaquinho; guitarra clássica; guitarra eletroacústica; guitarra elétrica – acompanhando-os sempre na interpretação vocal e instrumental. Em praticamente todas as aulas que assim exigiam, acompanhei-os ao piano no aquecimento vocal. Iniciávamos as aulas com um aquecimento ou relaxamento corporal pelo que escolhi implementar essa estratégia para contrastar esta área disciplinar das outras (com exceção à de educação física), de modo a terem uma rotina interiorizada sinalizando ao corpo que deverá estar ligado à interpretação, criação e exploração. A grande influência para adotar esta rotina foi a experiência impactante que tive enquanto músico sob a liderança de Duarte Cardoso - *Cluster*, oficina de música experimental. Existe um fio condutor de corpo-mente sendo que “a execução de uma obra musical reclama a participação unificada do corpo, instrumento mente, ligando intimamente a perceção corporal à perceção musical”, “corpo, mente e instrumento trabalham inseparavelmente para uma beleza única e sublime, a beleza da arte” (Leonido et al., 2017, p.78, p.83). Todos estes materiais e planificações elaborados ao longo do ano encontram-se no anexo 3.

Durante o ano letivo de 2024/25, para além dos momentos do concerto de Natal e do concerto final, promovi diversos momentos de apresentações “públicas” dos alunos, com o objetivo de os habituar à exposição e ajudá-los a superar a ansiedade que muitos manifestavam. A relação com a turma revelou-se, de facto, positiva, o que me levou a acompanhá-los em atividades extracurriculares, como o concerto didático e a visita de estudo a Labruge. No final do ano letivo, também decorreu o concurso de flauta, no qual a minha participação incidiu na

aprendizagem dos temas que os alunos apresentaram e no dia do evento, apresentei-me como espectador. Nas figuras 2 e 3 encontram-se os programas e convites das respetivas apresentações públicas realizadas no auditório.



Figura 2. Concerto de Natal das turmas de 5º ano lecionadas pelos professores estagiários na Escola Básica de Matosinhos



Figura 3. Concerto de Final de ano das turmas de 5º ano lecionadas pelos professores estagiários na Escola Básica de Matosinhos

No quadro 1 encontram-se assinaladas a cor diferente as atividades obrigatórias impostas pela UC de PES, nomeadamente: experimentação/criação, introdução à música contemporânea, exposição de um compositor erudito português e audição ativa.

Quadro 1 - Planificação e Calendarização da PES a médio/longo prazo

Datas indicativas	Semanas	Aulas	Atividades musicais/Temas	Outras atividades na Escola
30 setembro	1ª	Observação		
1 outubro	1ª	Observação		
7 outubro	2ª	Observação		
8 outubro	2ª	Observação		
14 outubro	3ª	Cooperação		

15 outubro	3 ^a	Cooperação		
28 outubro	4 ^a	1 ^a Lecionação	Celebração do Halloween – “A família <i>Addams</i> ”	
29 outubro	4 ^a	2 ^a Lecionação	Celebração do Halloween – “A família <i>Addams</i> ”	
5 novembro	5 ^a	3 ^a Lecionação	Música de Intervenção – “Pedra Filosofal – Paulo Freire”	
11 novembro	6 ^a	4 ^a Lecionação	Composição coletiva	
12 novembro	6 ^a	5 ^a Lecionação	“Vampiros – UHF”	
18 novembro	7 ^a	6 ^a Lecionação	Tema de Natal – “Se Cuidas de Mim – Tiago Bettencourt”	
19 novembro	7 ^a	7 ^a Lecionação	Tema de Natal – “Se Cuidas de Mim – Tiago Bettencourt”	
25 novembro	8 ^a	8 ^a Lecionação	Tema de Natal – “Se Cuidas de Mim – Tiago Bettencourt”	
26 novembro	8 ^a	9 ^a Lecionação	Tema de Natal – “Pinheiro de Natal – Anjos e Buba Espinho”	
2 dezembro	9 ^a	10 ^a Lecionação	Revisão dos dois temas de Natal até lá aprendidos	
3 dezembro	9 ^a	11 ^a Lecionação	Tema de Natal – “É Natal – José Carlos Godinho”	
9 dezembro	10 ^a	12 ^a Lecionação	Revisão dos temas de Natal	
10 dezembro	10 ^a	13 ^a Lecionação	Apresentação pública dos temas de Natal na escadaria	
11 dezembro				Concerto de Natal
16 dezembro	11 ^a	14 ^a Lecionação	Análise crítica dos vídeos do concerto e autoavaliação	
17 dezembro	11 ^a	15 ^a Lecionação	Jogos de Música e Expressão Corporal	
19 dezembro				Conselho de Turma
6 janeiro	12 ^a	16 ^a Lecionação	Criação de sonoplastia	
7 janeiro	12 ^a	17 ^a Lecionação	Improvisação sobre um tema de jazz e boom bap	
13 janeiro	13 ^a	18 ^a Lecionação	O Hip-Hop – interpretação e improvisação sobre o tema <i>Lose Yourself</i> de <i>Eminem</i>	
14 janeiro	13 ^a	19 ^a Lecionação	Continuação	
20 janeiro	14 ^a	20 ^a Lecionação	Apresentações musicais de hip-hop em formato <i>cypher</i>	
21 janeiro	14 ^a	21 ^a Lecionação	O Hip-hop português – interpretação “Sexta-feira – Boss AC”	
27 janeiro	15 ^a	22 ^a Lecionação	Bandas sonoras - Contextualização do tema “Stand Up – Cynthia Erivo & Joshuah Campbell”	
28 janeiro	15 ^a	23 ^a Lecionação	Interpretação do tema “Stand Up – Cynthia Erivo & Joshuah Campbell”	
3 fevereiro	16 ^a	24 ^a Lecionação	Consolidação do tema “Stand Up – Cynthia Erivo & Joshuah Campbell”	
4 fevereiro	16 ^a	25 ^a Lecionação	Gravação do tema “Stand Up – Cynthia Erivo & Joshuah Campbell”	
10 fevereiro	17 ^a	26 ^a Lecionação	Audição crítica. Celebração do dia de S. Valentim, continuando com as bandas sonoras	

			- interpretação do tema “A Bela e o Monstro – Alan Menken, versão de Rita Guerra”	
11 fevereiro	17 ^a	27 ^a Lecionação	Celebração do dia de S. Valentim, continuando com as bandas sonoras – interpretação e apresentação pública do tema “Lembra-te de mim – Robert Lopez & Kristen Anderson-Lopez”	Apresentação pública do tema “Lembra-te de mim – Robert Lopez & Kristen Anderson-Lopez”.
17 fevereiro	18 ^a	28 ^a Lecionação	Consolidação e gravação do tema “A Bela e o Monstro – Alan Menken, versão de Rita Guerra”	
18 fevereiro	18 ^a	29 ^a Lecionação	Introdução ao Pop-Rock Português – interpretação do tema “Chiclete – Táxi”	
24 fevereiro	19 ^a	30 ^a Lecionação	Consolidação e gravação do tema “Chiclete – Táxi”	
25 fevereiro	19 ^a	31 ^a Lecionação	Audição crítica da gravação. Interpretação do tema “Ai Se Ele Cai – Xutos e Pontapés”	
10 março	20 ^a	32 ^a Lecionação	Consolidação e gravação do tema “Ai Se Ele Cai – Xutos e Pontapés”	
11 março	20 ^a	33 ^a Lecionação	(sem planificação)	Concerto didático de violino
17 março	21 ^a	34 ^a Lecionação	Audição e análise crítica da gravação do tema “Ai Se Ele Cai – Xutos e Pontapés”; Introdução ao tema “À minha maneira” da mesma banda.	
18 março	21 ^a	35 ^a Lecionação	À Minha Maneira	
24 março	22 ^a	36 ^a Lecionação	Paisagens sonoras – sessão 1 (criação)	
25 março	22 ^a	37 ^a Lecionação	Paisagens sonoras – sessão 2 (criação e audição crítica)	
31 março	23 ^a	38 ^a Lecionação	Paisagens sonoras – sessão 2.5/3 (audição ativa, criação)	
1 abril	23 ^a	39 ^a Lecionação	Paisagens sonoras – sessão 4 (criação)	
8 abril				Reunião 2º Período
22 abril	26 ^a	40 ^a Lecionação	Música 25 de abril	
28 abril	27 ^a	41 ^a Lecionação	(Conclusão da audição crítica da paisagem sonora; levantamento de opiniões; desenhos e sons de 3 alunos) “Maria -Bezegal e Rui Veloso” – tema do concerto	
29 abril	27 ^a	42 ^a Lecionação	“Maria -Bezegal e Rui Veloso” – tema do concerto; contextualização do <i>Reggae</i>	
5 maio	28 ^a	43 ^a Lecionação	Revisão ensaio – “Maria” e “Ai Se Ele Cai”	
6 maio	28 ^a	44 ^a Lecionação	Compositor erudito português	Semana tecnológica
12 maio	29 ^a	45 ^a Lecionação	Revisão ensaio – “Ai Se Ele Cai” e “À Minha Maneira”	
13 maio	29 ^a	46 ^a Lecionação	Revisão ensaio – “À Minha Maneira” e “Chiclete”.	
19 maio	30 ^a	47 ^a Lecionação	Revisão ensaio – “Chiclete”, “À minha maneira”.	

20 maio	30 ^a	48 ^a Lecionação	Revisão ensaio dos 4 temas – “Chiclete”, “Ai Se Ele Cai”, “À minha maneira”, “Maria”; Concurso de flauta (greensleeves)	
21 maio				Concerto Final
26 maio	31 ^a	49 ^a Lecionação	Greensleeves (concurso flauta); Tema facultativo.	
27 maio	31 ^a	50 ^a Lecionação	Revisão greensleeves e peça facultativa (concurso flauta) e seleção dos alunos; Música contemporânea (Rossini, duetto buffo di due gatti, quarteto de cordas e helicóptero) – introdução às fontes sonoras não convencionais.	
2 junho	32 ^a			Concurso de flauta
3 junho	32 ^a	51 ^a Lecionação	Continuação da música contemporânea. Interpretação vocal do tema “Eu Gosto É Do Verão” de A Fúria do Açúcar, com recurso a instrumentos recicláveis. Autoavaliação	
9 junho	33 ^a			Dia do Agrupamento – apresentação pública; Concerto dos estagiários
17 junho				Reunião 3 ^o Período

O 2.º período foi marcado pela tentativa de responder aos interesses musicais manifestados pelos alunos no final do 1.º período, pelo que a última aula (17/12/24) deste, incluiu um momento dedicado à discussão dos gostos e temas que gostariam de explorar nas aulas seguintes. Expressaram desejo de aprender alguns temas de Rap, Pop Português e Fado, assim como Bandas Sonoras, criação musical e interpretação de instrumentos de percussão. Estrategicamente, fui-me aproximando da realidade deles, enquanto procurava abrir horizontes para temas ou conceitos menos presentes no seu quotidiano.

Começámos esse período letivo com sonoplastia relacionada com o Ano Novo, o relaxamento com música indiana (músicas do mundo) e exercício rítmico com ostinato recorrendo à percussão corporal, havendo espaço para improvisarem com as clavas (percussão). Passamos pelo *Hip-Hop* conseguindo estabelecer ponte com o *Rap*, sendo um género musical com fortes

conotações de intervenção, tema este que serviu de guia para todo o percurso de prática educativa. Por sua vez, é um género que abarca muitas possibilidades de atividade – recriamos o ritmo da bateria de um dos artistas mencionados e requisitados pelos alunos no final do ano; criação de versos com rima e apresentação à turma em pequenos grupos; aprender alguns passos de dança *breakdance*, simulando a experiência de um *cypher*. Com o objetivo de também apresentar artistas e compositores portugueses, o nome Boss AC era imprescindível. Continuamos o trabalho de incorporar os interesses dos alunos nas aulas, explorando bandas sonoras que seguem a mesma linha de pensamento, com mensagens que apelam à luta ou à intervenção social e política. Sempre que possível, celebrámos alguns dias icónicos do calendário, como o 25 de abril, o Dia de São Valentim, o Halloween e o Natal (já anteriormente referidos). O Pop Português foi abordado de forma indireta, através do Pop Rock Português, género que notei ter entusiasmado bastante os alunos.

Concluámos o ano letivo com várias aulas dedicadas a atividades relacionadas com as Paisagens Sonoras, integradas no projeto de investigação. Paralelamente, desenvolvemos atividades sobre o compositor erudito português José Viana da Motta (cf. figura 4 e 5), utilizando meios tecnológicos para enriquecer o processo de ensino, tais como a elaboração de *quizzes* interativos e a visualização de vídeos de performances. Além disso, realizei uma exposição dedicada inteiramente à música erudita do século XX, proporcionando aos alunos um contacto introdutório com o repertório, mais concretamente, “Quarteto de cordas e helicóptero” de Stockhausen e “Duetto para dos Gatos” atribuído a Rossini. Incluí também “Lunch (Body Percussion)” de Snubby J, que apesar de ser uma exceção pois pertence ao século XXI, demonstrou-se pertinente por abranger mais técnicas contemporâneas.

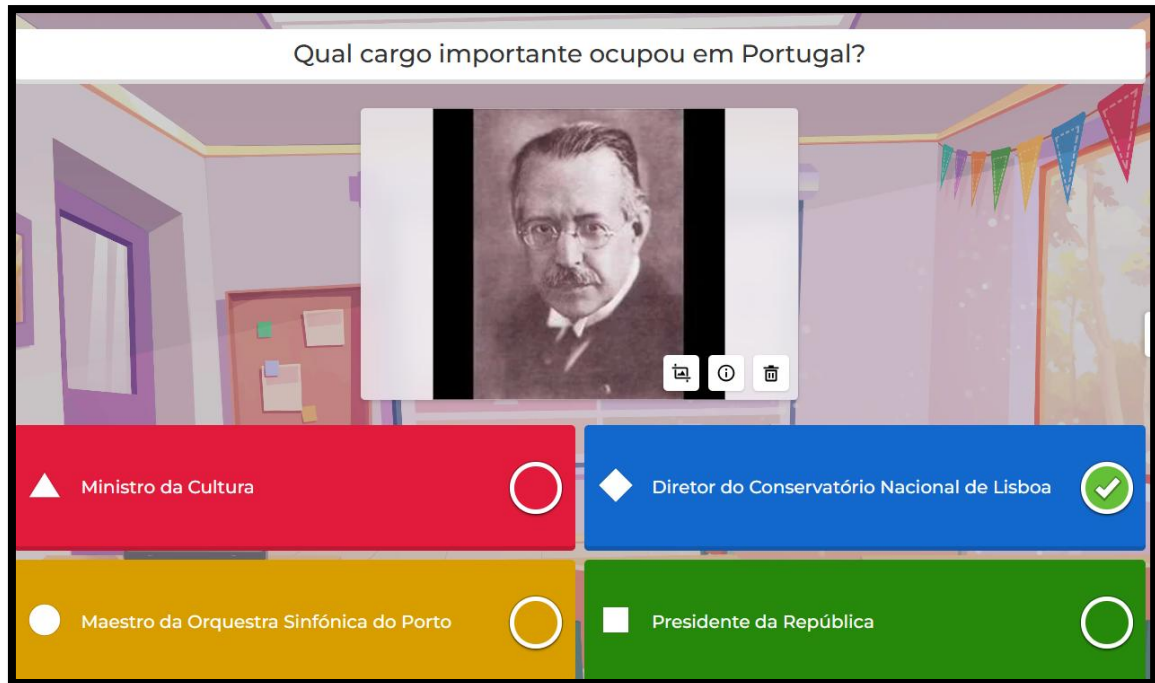


Figura 4. Quiz sobre o compositor erudito português José Vianna da Motta implementado na aula através da plataforma Kahoot



Figura 5. Quiz sobre o compositor erudito português José Vianna da Motta implementado na aula através da plataforma Kahoot

2.4. Reflexão sobre a PES

A prática reflexiva permite aos professores examinar criticamente as suas próprias suposições e ações, conduzindo a uma compreensão profissional mais profunda e a uma melhoria da eficácia do ensino (Schön, 2017). A prática exercida ao longo de todo este ano letivo, com os seus altos e baixos, ofereceu-me uma grande oportunidade para aprender a ser professor e para colocar em ação a teoria acumulada ao longo destes anos. Só assim consegui identificar as fragilidades e obstáculos que tive de ultrapassar para proporcionar uma aula gratificante para mim e – espero – para os alunos. O *feedback* deles foi crucial como parâmetro para o planeamento a médio e longo prazo das aulas, assim como os momentos de avaliação realizados pelo professor supervisor e o seminário com a professora cooperante. Tive a oportunidade de constatar que a minha presença deve ter peso e, como tal, não devo inibir-me, o que resultou numa projeção de voz reduzida e, por vezes, falta de dinamismo no início do ano letivo. A segunda supervisão proporcionou um momento de reflexão, partilha e discussão de ideias e formas de melhorar que se enraizaram na prática realizada a partir daí, evidenciando um distinto contraste no à-vontade e na execução das planificações.

Refletir todas as semanas sobre as aulas que lecionava e as que observava fez-me enfrentar os constrangimentos e concluir quais eram as melhores estratégias para aquelas situações. A ansiedade e o pouco ânimo iniciais, apesar de todas as forças impulsionadoras e influenciadoras e do trabalho reforçado para as afastar, foram encarados com urgência e determinação. Isto culminou num professor que deseja intensamente ir para o terreno, desta vez sem alicerces. No futuro, serei um professor que já não permite que a timidez condicione a assertividade nem que a dispersão dos alunos comprometa a sua atenção. Este mestrado contribuiu significativamente para o desenvolvimento de competências essenciais, tanto no âmbito da docência como no pessoal. Descubri a capacidade de me relacionar rapidamente com os alunos, o que tem sido bastante gratificante. Paralelamente, consegui ter o privilégio de integrar o músico que há em mim na função de docente, o que torna as aulas mais interessantes, tanto a nível pedagógico como emocional.

Sempre que os alunos demonstravam um maior grau de desatenção, a minha tendência natural foi baixar o tom de voz e aplicar estratégias que promovem a autorregulação da turma, em vez de recorrer a aumentos bruscos do volume vocal (Paulmann & Weinstein, 2023). Esta abordagem baseia-se na utilização eficaz da comunicação não verbal para captar a atenção dos alunos, evitando resistência ou picos súbitos de volume que possam gerar caos ou desconforto, “Quando as crianças ouviam os professores usarem tons de voz controladores, que eram pressionantes ou exigentes, esperavam sentir uma menor satisfação das necessidades psicológicas, um menor bem-estar em termos de afeto e autoestima, e menos intenção de revelar informações pessoais a esses professores no futuro” (Paulmann & Weinstein, 2023, p. 447). A ausência de uma postura passiva por parte do professor é igualmente fundamental; quando os alunos percebem que o docente está plenamente presente, empenhado e responsável pelo processo de ensino, mostram maior envolvimento e respeito. Este compromisso ativo do professor transmite segurança e confiança, criando um ambiente propício à aprendizagem e à participação regular dos alunos (Pianta, 1999).

Raras foram as vezes em que foi necessário elevar a voz, e quando tal aconteceu, procurei que fosse sempre de forma controlada, clara e intencional, para sinalizar a necessidade urgente de foco, evitando que se tornasse num hábito que pudesse gerar desgaste tanto para mim como para os alunos. Conforme ressalta Sieberer-Nagler (2015), a disciplina eficaz privilegia o uso de intervenções verbais breves, consistentes e assertivas, de modo a manter o ambiente de aprendizagem sem recorrer a medidas punitivas excessivas. Desta forma, a gestão da sala de aula tornou-se mais fluida e positiva, promovendo um clima de respeito e colaboração, onde os alunos se sentem mais motivados e seguros para participar ativamente.

3. Criação e Exploração de Paisagens Sonoras como Estratégia Didática na Educação Musical: um estudo de caso no Ensino Básico

O presente projeto de investigação insere-se no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação em Ensino da Música, lecionada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

O nascimento deste tema advém de vários pensamentos e sensações: uma inquietação diária – o excessivo ruído com que lidamos tanto na sala de aula como fora do recinto escolar; a pertinência de um currículo com bases na Paisagem Sonoras de Murray Schafer; vontade em desvendar e revelar a identidade de Matosinhos, cidade esta que me é querida desde berço; preocupação em abordar questões ambiental e sociais; curiosidade em trabalhar com paisagens sonoras para composição/experimentação tal como para introduzir outros conteúdos através de paisagens sonoras. Segundo a Direção-Geral da Educação (2018), as aprendizagens essenciais em educação musical no 2.º ciclo incluem as áreas de: experimentação e criação; interpretação e comunicação; apropriação e reflexão. Motivou-me ter observado algumas aulas que continham o domínio da experimentação e criação. É uma competência a “que foi dada particular relevância [...] visto considerar-se um domínio basilar para aprendizagens significativas” (Aprendizagens Essenciais Educação Musical, 2018, pp. 2-3) motivando-me a debruçar-me sobre a experimentação e criação.

Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, sustentada numa abordagem etnográfica que privilegia o papel do investigador como observador participante. O estudo assenta na recolha de dados através de entrevistas semiestruturadas e em momentos de conversação informal com os alunos, valorizando o contexto real da sala de aula e as suas dinâmicas espontâneas. As entrevistas são direcionadas a professores de Educação Musical do segundo ciclo do Ensino Básico e a investigadores cuja prática se centra na criação e

exploração de paisagens sonoras. Este cruzamento de perspetivas procura compreender de que modo a utilização e criação de paisagens sonoras podem constituir-se como ferramentas pedagógicas significativas, favorecendo aprendizagens musicais mais ativas, contextualizadas e sensíveis à escuta do mundo. Assim, pretende-se explorar o contributo deste tipo de abordagem para o enriquecimento do currículo da Educação Musical, promovendo competências de escuta crítica, criatividade, consciência ecológica e expressividade sonora junto dos alunos.

3.1. Revisão da literatura

O conceito de Paisagem Sonora (*Soundscape*) foi cunhado pelo compositor canadiano R. Murray Schafer no final da década de 1960, definindo-o como o conjunto de eventos sonoros percebidos pelo ouvinte, em contraste com uma abordagem meramente visual da realidade (Schafer, 1977, p. 8; Puga, 2010). Trata-se, portanto, de uma escuta atenta e consciente do ambiente sonoro, onde o som é compreendido enquanto fenómeno cultural, ecológico e estético.

Por outras palavras, “uma Paisagem Sonora é qualquer coleção de sons quase como uma pintura, uma coleção de atrações visuais” (R. Murray Schafer: Listen, 2009), associando a palavra *landscape*, paisagem à palavra *sound*, som. O mundo é cheio de sons só precisamos de escutar – sentarmo-nos silenciosamente por um momento e receber – a nova orquestra é o universo sonoro, infinitamente variada e os músicos são tudo e todos aqueles que produzem som (Murray Schafer, 1969, pp. 3-5). Desde sons da natureza (vento, oceano, terra), sons da vida (animais e Homem) até aos sons provenientes da evolução humana (aldeia, cidade, maquinaria industrial e elétrica). Ainda mais sucintamente, a Paisagem Sonora é todo um conjunto de sons que compõem determinado ambiente em determinado momento.

I think if you listen carefully your life is enhanced. I think it becomes much fun and interesting. It's the same as looking carefully, if you can use your senses properly, and in art we try to get people to use their senses. To look carefully, to listen carefully at things that enriches your life. (Schafer, 2020)

O investigador, artista e professor John Drever (2019), figura de destaque no campo da ecologia acústica e da paisagem sonora, sublinha que a composição de Paisagens Sonoras não se enquadra facilmente num género musical com critérios estéticos ou processuais claramente definidos. Para clarificar esta complexidade, recorre à definição proposta por Hildegard Westerkamp (2002), compositora e ativista reconhecida nesta área, que afirma: "[...] a sua essência é a transmissão artística e sonora de significados sobre o lugar, o tempo, o ambiente e a perceção auditiva." Drever (2019) refere ainda, noutra artigo, o dilema entre contribuir para uma definição mais clara do conceito de Paisagem Sonora — reconhecendo a importância de “atribuir-lhe limites e clareza, da mesma forma que se orienta uma criança em crescimento para lidar com as confusões e os desafios do mundo” — e, por outro lado, preservar a sua natureza aberta e indefinida, mantendo-a “no seu estado infantil de total abertura e cheio de potencial, tal como surgiu, tal como nasceu em primeiro lugar” (Westerkamp, 2002, p. 1). A própria Westerkamp sublinha que cada composição de Paisagem Sonora nasce de um contexto específico, tanto no tempo como no espaço, afirmando: “cultural, político, social, ambiental [...] cada peça tem a sua própria vida sempre que é criada e reproduzida” (Westerkamp, 2002, p. 2).

A definição de Paisagem Sonora inclui “todos os sons de um ambiente em particular que chegam até ao ouvido humano” pelo que Schafer “considera que estamos ligados ao mundo natural através da sua voz” (Boucher & Moisey, 2019, p. 2113). Yanko, professor no Departamento de Currículo e Pedagogia da Universidade de British Columbia, (2019) também cita Traux (1995) para definir ou apresentar o conceito defendendo que “a intenção de uma Paisagem Sonora é revelar um nível mais profundo de significado inerente ao som e invocar as associações semânticas do ouvinte sem destruir o reconhecimento do som” (Yanko, 2019, p. 4).

Estas perspetivas sobre a definição e intencionalidade das Paisagens Sonoras conduzem naturalmente à reflexão sobre o seu potencial educativo. A escuta, enquanto prática consciente e crítica, torna-se uma ferramenta central para promover o envolvimento sensível com o meio envolvente, abrindo caminho à integração deste conceito em contextos

pedagógicos. Como refere Schafer (1977), "a tarefa do professor de música é treinar os ouvidos, tanto quanto as mãos e a voz", enfatizando a importância de desenvolver uma escuta ativa e crítica nos alunos. Nesse sentido, a educação musical não se limita ao desenvolvimento técnico-musical, mas amplia-se para a consciencialização ecológica, cultural e social através da escuta do mundo sonoro que nos rodeia.

Østergaard (2019) destaca, no seu artigo *Music and sustainability education – a contradiction?*, a relação entre música, educação e sustentabilidade, explorando a importância da escuta atenta tanto na música como no ambiente, e como esta pode contribuir para a consciencialização ecológica. O compositor e investigador Østergaard refere a necessidade de uma abordagem aberta e sensível para promover a conexão com a natureza. Mais autores falam de como os educadores são fundamentais para tais processos, Schafer (1977) afirma que o problema de poluição sonora no mundo advém do facto de professores de música terem vindo a falhar em dar aos alunos consciência sobre a Paisagem Sonora. Rutherford (2014) reforça a relevância dos métodos e filosofias de Murray Schafer no ensino da Música, de como até hoje se mantém atual. Adianta ainda que no século XXI, encorajar e apelar à responsabilidade social nos alunos é uma grande preocupação para os educadores.

O sociólogo Thibaud (2011) afirma que a maneira como nos relacionamos aos locais é baseada na experiência sensorial que estes nos fornecem. Akbari (2014) apoia com a sua experiência esta declaração; passou por sítios familiares com o seu sentido de audição protegido do ruído externo, pelo que a sua audição foi incentivada a aumentar e estar mais atenta, e assim, experienciou o aumento numeroso de sons que normalmente estão escondidos no fundo de toda a azafama diária. Aumentou a sua apreciação e sensibilidade. A sua pesquisa foca-se nas composições de Paisagem Sonora.

Yanko (2019) realizou um estudo cujo propósito era examinar como as crianças exploram e representam os sons associados a marcos da cidade através de composições de Paisagens Sonoras. Notou que estas trabalhavam em colaboração, construindo conhecimento de forma social e sempre dinâmica. À sua disposição recolheu informações através de observações,

notas e artefactos – autoetnográfico – permitiu esclarecer como as crianças retratam os marcos da cidade através da música de forma imaginativa como também forneceu a perspectiva do professor.

No seu artigo, Østergaard (2019) realça o papel fundamental que a música pode desempenhar na educação para a sustentabilidade, ao promover o desenvolvimento da escuta atenta e a sensibilidade perante a complexidade do mundo natural. É uma ferramenta que pode despertar emoções e sensações estéticas que permitem aos alunos experimentar a complexidade do mundo sonoro ao seu redor; expande a percepção sensorial e estabelece um vínculo mais íntimo com o mundo. O autor reflete nos desafios atuais: a diminuição da presença dos jovens na natureza; a falta de sensibilidade e participação ativa no ambiente natural; a crescente desconexão entre os estudantes e a natureza. Estes obstáculos podem impactar negativamente a valorização do meio ambiente.

Traux é um nome importante a ser referido quando se fala em Schafer. O investigador e compositor, também canadiano, discute no artigo *Music, Soundscape and Acoustic Sustainability* a necessidade de uma educação musical mais abrangente, que inclua todos os sons. Essa abordagem tem influência não só no ambiente (ecologia), mas também na saúde auditiva. Em suma, Traux (2012) defende a ideia de que a música e o ambiente estão interligados, e que os músicos têm um papel importante a desempenhar na consideração e preservação do meio ambiente. Alguns desses papéis incluem a integração criativa e significativa de referências externas na música, bem como o envolvimento em projetos de preservação e melhoria da Paisagem Sonora, explorando práticas composicionais que utilizem sons ambientais.

Akbari (2014) também refere na sua tese de mestrado o papel dos artistas e educadores, sendo que estes podem sensibilizar para os sons ambientais através da criação de intervenções para uma determinada Paisagem Sonora. Afirma que os estudos nesta área - Paisagem Sonora - “aprofundam a consciência auditiva e enriquecem a nossa relação com os ambientes que habitamos enquanto pessoas modernas” (p.26).

É dedutível através das pesquisas já realizadas que tanto educadores como músicos têm o poder de contribuir para a sustentabilidade acústica e para a consciência sobre a importância da saúde auditiva.

A utilização de Paisagens Sonoras é uma ferramenta que permite que se desenvolva um processo cognitivo sofisticado que envolve a deteção de características, o reconhecimento de padrões e a sua comparação a padrões que já conhece e “assinaturas” ambientais. A este processo é dado o nome de *background listening* tal como assegura Traux (1996).

É importante destacar as teses de Cátia Silva (2022), José Alberto Gomes (2015), Marco Aurélio Aparecido da Silva (2017) e Pedro Geraldês (2014), cujo trabalho se sobressai por terem sido realizadas em universidades portuguesas, todas, exceto a última, inseridas no contexto do ensino português e desenvolvidas no território geográfico de Portugal. Além disso, há uma vertente filosófica que relaciona as ideias pedagógicas de Murray Schafer com a espiritualidade, explorada na dissertação de Thiago Xavier de Abreu (2014), em São Paulo.

O trabalho de Cátia Silva, “Paisagens sonoras: Recurso para a criação musical no 1º Ciclo do Ensino Básico (2022), debruçou-se sobre a utilização de Paisagens Sonoras como recurso para a criação musical no 1º Ciclo do Ensino Básico implementando uma ação de formação para professores desse mesmo ciclo de ensino que não possuíssem formação na área musical.

José Gomes, na sua tese intitulada "Composing with Soundscapes: Capturing and Analysing Urban Audio for a Raw Musical Interpretation" (2015), focou-se na captação e análise da Paisagem Sonora urbana e a sua aplicação no contexto criativo e artístico, enfatizando a informática musical, concluindo que as Paisagens Sonoras “podem fornecer dados úteis para a criação artística” e promover “uma conexão direta entre essa abordagem e os artistas” (p.13).

Marco Aurélio Aparecido da Silva, na sua tese intitulada “O Ensino da Música e a sua relação com a Paisagem Sonora como instrumento na construção de uma audição inteligente: Reflexão sobre o Conceito Adorniano de Indústria Cultural na construção de conceito aplicável

à Educação Musical” (2017), propôs refletir sobre o conceito adorniano e a sua relação com a música por meio da Paisagem Sonora de Schafer. O objetivo foi construir uma audição seletiva, estabelecendo uma ligação entre a poluição sonora e a falta de uma escuta atenta ao ambiente, visando compreender o vínculo entre o Ensino de Música e a Paisagem Sonora no contexto educacional brasileiro (p.6).

Pedro Geraldes (2014) realizou um trabalho inovador ao gravar um conjunto de sons captados na cidade de Lisboa, utilizando esse material sonoro como base para a composição de sete peças musicais, cada uma associada a uma das sete colinas emblemáticas da cidade. Este projeto teve como objetivo principal explorar o potencial dos sons urbanos de Lisboa enquanto matéria-prima para a criação artística, evidenciando a riqueza sonora do ambiente cotidiano e destacando a Paisagem Sonora como uma fonte legítima de inspiração composicional. A abordagem de Geraldes contribui para o reconhecimento da Paisagem Sonora não apenas como cenário passivo, mas como um elemento ativo no processo criativo musical, reforçando a importância de considerar o som ambiental como um recurso artístico e cultural relevante.

Por sua vez, a visão de Thiago Xavier (2014) centra-se na pedagogia de Murray Schafer, integrando-a numa perspectiva ecológica que vai além do mero reconhecimento dos sons, enfatizando a transformação da percepção do ruído. Xavier aborda a dimensão espiritual presente na música, propondo que a compreensão ecológica do som pode promover uma mudança na forma como interpretamos e valorizamos os ruídos do nosso meio ambiente. Esta abordagem pedagógica visa uma reconciliação entre o homem e o ambiente sonoro, valorizando a escuta consciente e sensível como um caminho para o desenvolvimento pessoal e coletivo, promovendo uma relação harmoniosa e respeitosa com o mundo natural.

3.2. Metodologia

O objetivo deste estudo é, através de uma amostra obtida num estudo de caso etnográfico, utilizar atividades de composição — tais como mapas sonoros, passeio sonoro, assinaturas

sonoras e Paisagens Sonoras — com a finalidade de responder à questão sobre a importância da utilização e criação de paisagens sonoras como estratégia didática na Educação Musical no Ensino Básico.

Mapas sonoros são representações geográficas que utilizam o som para simbolizar uma localização específica. Os elementos da Paisagem Sonora correspondem aos sons ambientais gravados. Para que um trabalho seja considerado uma composição deste género, a relação entre o som e a sua origem — local, tempo, situação ou contexto — deve estar presente de forma clara ou implícita. Como refere Gomes (2025) na sua tese de doutoramento, a composição de Paisagem Sonora configura-se como uma forma de expressão artística das experiências e das relações que o compositor estabelece com a Paisagem Sonora que cria.

A metodologia adotada para esta investigação caracteriza-se pelo enfoque qualitativo, alinhando-se com estudos anteriores, e foi desenvolvida com alunos e professores do 5.º ano do Ensino Básico na disciplina de Educação Musical da Escola Básica de Matosinhos. Procurou-se também incluir entrevistas com investigadores na área das paisagens sonoras, nomeadamente José Alberto Gomes, Filipe Lopes, Cátia Silva e monitores da Casa da Música, ligados à oficina de Paisagem Sonora (Digitópia).

No que diz respeito aos procedimentos, foram realizadas sessões em formato semelhante a workshops, inspirando-se na metodologia aplicada por Ehsan Akbari na sua tese, bem como no estudo etnográfico desenvolvido por Matthew Yanko. Akbari implementou quatro sessões de workshop baseadas em dois conceitos principais: o passeio sonoro e a composição de paisagens sonoras. O primeiro conceito refere-se a uma excursão cujo objetivo primordial é a escuta atenta do ambiente sonoro. O segundo conceito engloba o passeio sonoro como etapa inicial e fundamental para a criação da composição de Paisagens Sonoras.

3.3. Apresentação dos resultados

A prática consistiu em quatro sessões, posteriormente alargadas para concluir todos os passos, com a turma que estive a lecionar todo o ano e, com a colaboração das professoras da Escola Básica de Matosinhos tal como com o investigador e professor Filipe Lopes e a professora Cátia Silva através de entrevistas. Tentamos entrar em contacto com mais uma professora da EBM assim como José Alberto Gomes e investigadores e formadores da Digitópia que estão envolvidos nos workshops de composição de Paisagem Sonora, contudo sem sucesso.

Para além de desenharmos as sessões tendo em base Akbari (2014) que utilizou o passeio sonoro, um método de relação causal entre ouvido e microfone de modo a aprofundar a prática de audição “[...] a tática de imaginar o ouvido como um microfone e o microfone como o ouvido, o que provoca uma mudança de perceção e receção de um determinado ambiente.” (p.28), apresentação das criações em aula e discussão em grupo. E, “atividades que visam o aperfeiçoamento da escuta” segundo Schafer, que se encontra no livro *Pedagogias em Educação Musical* (2012): lidar com o silêncio – alguns momentos em silêncio em que registavam, individualmente, no caderno, os sons que ouviam ao redor deles; após isso comparámos a lista de sons que cada um encontrou enquadrando-os e distinguindo-os como sons produzidos pelo ser humano e sons produzidos por máquinas; introdução ao conceito; passeio sonoro e gravação de sons; reconstrução da Paisagem Sonora escolar através do software *POLISphone*; audição ativa e composição de Paisagem Sonora para a *Suite No. 1, Op. 46 I. Morning Mood* – “concerto da natureza [...] é importante estimular a escuta e a crítica, dirigidas aos detalhes do som e às formas de organização” (Ilari, T. M. B., 2012, p. 298); jogo didático criado para o reconhecimento de mapas sonoros; assinaturas sonoras dos alunos consistindo em autorretratos (abstratos ou realistas) associados ao som produzido pelo aluno. Fizemo-nos valer de um diário de bordo partilhando toda a atividade decorrida em cada sessão como também observações e reflexões. No próximo ponto segue toda a experiência em detalhe sobre o estudo-ação com a colaboração dos alunos.

3.4. Sessões

As sessões foram pensadas em três parâmetros - procedimento; equipamento; software – de modo a ter uma noção das áreas abrangidas na composição, ou seja, audição; gravação; edição; apresentação, seguindo o modelo de Akbari. A apresentação foi realizada apenas dentro da sala de aula com e para a própria turma.

3.5. Sessão 1

A primeira sessão começou por introduzir o conceito de forma teórica e prática. “O que é Paisagem Sonora?” foi a pergunta de partida para esta jornada. Os alunos foram dando palpites ligando este conceito à sonoplastia “som dos objetos da imagem; dar vida às imagens; dar som às imagens”. Até que começam a chegar mais perto da definição “é uma imagem com som”. Aproveitando este momento para refletir e incentivá-los ao seu espírito crítico, respondi – “e se vos disser que é ao contrário?”. Ficaram admirados e continuei – “É um som que dá uma imagem com fontes sonoras não convencionais.” Até aqui eles sabiam o que eram fontes sonoras não convencionais pois muitas das criações que fizemos em sala de aula partiram daí. As roldanas dos cérebros começaram a trabalhar ainda mais, sentindo a antecipação para responder corretamente à pergunta que coloquei – “som que não sai de instrumentos!”. Estávamos a chegar a um consenso pelo que desafiei novamente perguntando-lhes – “então pode ser um cão a ladrar? A arrastar uma cadeira, certo?”. Esperava que (os alunos) se rissem de uma definição aparentemente absurda e cómica como o exemplo do latido do cão poder ser parte do mundo da música. Contudo, continuavam à espera que concluísse a linha de pensamento entendendo que se tratava de uma pergunta retórica. Ao assimilar a reação deles, prossegui com a distinção entre ruído e som e como a linha que os divide é o potencial musical – “Ruído passa a ser som quando é intencional e tem um propósito musical.” De acordo com The Physics Hypertextbook (s.d.), música são sons organizados e com a intenção de proporcionar uma experiência auditiva enquanto ruído é um som visto como indesejado e, muitas vezes sem estrutura ou objetivo. “The difference

between noise and music is in what the musician does with the sound” (Jean-Michel Jarre, s.d).

Prosseguimos para a atividade prática com base no livro *Pedagogias em Educação Musical* para trabalhar uma escuta atenta e lidar com o silêncio:

Silence is essential. We need silence, just as much as we need air, just as much as plants need light. If our minds are crowded with words and thoughts, there is no space for us (Hanh, 2015, p.22).

Estivemos alguns momentos em silêncio com as instruções de ouvir e registrar tudo o que conseguiram captar. As respostas variavam desde sons produzidos pelos alunos e corpo docente dentro da sala e na sala imediatamente a seguir, tal como sons produzidos por máquinas, pelo que essa diferenciação foi feita após a requisitada participação. Para a nossa composição precisávamos do passeio sonoro sendo explicado que é “um aspeto fundamental da fase de registo de uma composição de paisagem sonora” (Akbari, 2014, p.8). Após uma breve discussão sobre que sons poderíamos ouvir dentro do recinto escolar, saímos da sala de aula munidos de papel e lápis (alunos) e um gravador (professor). Apelando a que o ouvido é como um microfone, ou seja, simboliza o ouvido como captador de sons que após os receber processa. Por outras palavras, apelar à sensibilidade no momento de “caçar sons”. Segundo Keiko (1982) os participantes deverão estar atentos tanto aos sons existentes do ambiente em que se encontram como também aos sons que eles próprios estão a produzir nesse momento. Atentos e curiosos, decifravam os sons que ouviam anotando-os. Após algum tempo na zona que englobava a entrada para a sala dos professores, a papelaria, a escadaria e outros dois corredores, foram tentando por iniciativa própria analisar como é que o material que traziam soava naquele ambiente. Gravámos os sons que por unânime decisão optaram por escolher. Seguimos com o nosso trajeto até à entrada da escola, junto de uma grande escadaria, do PBX e de mais corredores que fazem ligação ao ensino de 1º Ciclo e pré-escolar. O mesmo método foi posto em prática, porém mais brevemente devido à gestão de tempo da aula.

3.6. Sessão 2

Iniciámos a segunda sessão com a reconstrução da Paisagem Sonora através do *POLISphone*, cuja imagem (cf. figura 6) foi um esboço feito tendo em mente possíveis locais com interesse sonoro pelo professor.



Figura 6. Esboço desenhado pelo professor estagiário para a Paisagem Sonora Escolar

O objetivo da sessão foi relacionar a audição ativa à composição englobando elementos que remetesse para a natureza, para as Primeiras Paisagens Sonoras (brisa leve pelas folhas, riacho, vento) e para os Sons da Vida (pássaros, cigarra, grilo, passos, cervo, alce, abelhas) segundo Schafer (1977). Começámos pela audição ativa consistindo em ouvir de olhos fechados o excerto editado, duração de 1'45" sendo ao todo três, os momentos de audição. O primeiro foi para ouvir livremente, o segundo para escrever a paisagem remetida e o terceiro para especificar os elementos dessa paisagem. A imaginação da turma passou da

natureza à fantasia, de sítios encantados a assombrados. Após esse momento, foi revelado o nome do tema – *Amanhecer* – referindo que o compositor é da Noruega, local muito montanhoso. Continuando a convergir até chegar a uma só paisagem foi-lhes perguntado que sons poderiam ouvir à beira de uma montanha, ao amanhecer. Utilizando alguns dos exemplos dados pelos alunos foram sugeridos e exemplificados sons previamente concebidos num roteiro feito pelo professor. A etapa seguinte passou pela discussão de ideias de como poderíamos dar vida a estes sons. Concebi alguns instrumentos de fontes sonoras não convencionais tal como uma embalagem com arroz, um pente de madeira, argolas dos cadernos, um balão, tendo todos sido distribuídos pelos alunos. Outras fontes recorriam ao uso da voz e do corpo “O homem também pode rosar, uivar, choramingar, grunhir, rugir e gritar [...] No vocabulário onomatopaico, o homem une-se à paisagem sonora que o rodeia, ecoando os seus elementos” (Schafer, 1977, pp. 40-42). A segunda sessão não foi concluída como planeado por ser uma atividade que vai para além dos cem minutos divididos a metade e organizados por dois dias separados. É de notar que é uma turma como muito ânimo e entusiasmo pelo que momentos de partilha de ideias e experimentação dos sons são momentos sempre mais demorados.

3.7. Sessão 3

Na terceira sessão concluímos a composição, treinando e gravando-a. A Paisagem Sonora consistiu em incorporar os elementos sonoros criados com a própria peça de Edvard Grieg.) Começámos com os sons criados seguindo indicações do professor, através de *soundpainting*. O tema de Grieg começava e a parte anterior sofria a redução de volume, alguns elementos iam-se repetindo, mas o silêncio era crucial. Até que cada aluno escolhia um número de um a dez e consoante esse número é que poderiam voltar a tocar. Para tal, o professor ia indicando essa contagem através das mãos, indo de encontro à pulsação da peça. Gravámos e avançámos para a atividade programada para a terceira sessão, deixando a audição crítica da Paisagem Sonora para outro momento. Avançámos com um jogo didático criado através do *Canva* ao qual apelidamos *Sonorizar Matosinhos*. A atividade funcionou à base da captura de mapas sonoros de vários locais do concelho. Ao total foram oito Paisagens Sonoras contendo

cada uma, quatro opções das quais apenas uma era a correta ligação entre fonte sonora e paisagem. O objetivo deste jogo didático seria colocar os alunos, através da competição estabelecida pelo peso que a própria palavra simboliza – jogo – a competirem pelo silêncio e por uma escuta atenta e aperfeiçoada, indo de encontro à sua própria realidade – Matosinhos. “A intenção de uma Paisagem Sonora é revelar um nível mais profundo de significado inerente ao som e invocar as associações semânticas do ouvinte sem destruir o reconhecimento do som” (Truax, 1995, p.2 citado na p.4 de Yanko); “os [exercícios] mais importantes no início são aqueles que ensinam o ouvinte a respeitar o silêncio. Isto é especialmente importante numa sociedade agitada e nervosa” (Schafer, 1977, p.208). Tal como Rutherford (2014) menciona, Schafer inventou exercícios de limpeza dos ouvidos que esperava que “induzissem os alunos a reparar em sons que nunca tinham realmente ouvido antes”, e subsequentemente começou as suas aulas de música com estes exercícios. “Sonorizar Matosinhos” revelou possuir esse lado de se reconectarem com sons que muitas vezes passam despercebidos. Os alunos reagiram positivamente mostrando-se empenhados em identificar e decifrar a Paisagem Sonora posicionando-a geograficamente.

3.8. Sessão 4

A última sessão planeada – sessão 4 – consistiu na criação das assinaturas sonoras de cada aluno culminando no desenvolvimento de um website fechado, de acesso restrito, possuindo acesso apenas aqueles com quem foi partilhado o link. Como é habitual, existe uma música de fundo enquanto os alunos copiam o sumário e fazem o relaxamento corporal. A escolha da música é pensada em conformidade com o tema/assunto principal da aula. *Pictures at an Exhibition (Promenade II & The Old Castle)* por Mussorgsky foi a selecionada pelo facto de pessoalmente relacionar a mensagem entre a peça e a atividade – ambos estão a transformar a identidade visual (desenho dos alunos; *Pictures at an Exhibition*) numa identidade sonora (assinatura sonora; peça musical). “Os desenhos são claramente um aspeto muito importante de *Quadros de uma Exposição*, uma vez que foram uma fonte de inspiração para Mussorgsky e a peça está estruturada em torno deles” (Laing, 2007, p.2).

As assinaturas sonoras consistiram em desenhar um autorretrato de forma realista ou abstrata, sendo do livre-arbítrio do aluno. Consoante iam terminando, aproximavam-se até à mesa do professor para gravar um som com que se relacionassem. A mensagem primordial e fulcral era a transmissão da sua identidade através de algo abstrato como o som e, de certo modo, o desenho. A publicação no website fechado serve como recordação para os alunos mais tarde conseguirem ter acesso a uma memória criada na aula de educação musical; de conseguirem comparar o seu progresso e relembrem os seus colegas de turma neste início de um novo ciclo de ensino. À disposição dos alunos, em cima da mesa, havia instrumentos já trabalhados como a pandeireta, as clavas, as guizeiras, as maracas e um xilofone soprano, podendo, ainda, utilizarem a voz, a percussão corporal e o teclado. Resultou num momento de respeito e curiosidade por quem estava a gravar o seu som, tal como cuidado e motivação em obter o melhor e mais aproximado resultado face às suas próprias exigências. A atividade permitiu aos alunos mais tímidos exprimirem-se sem barreiras, permitindo a participação e colaboração máxima e total da turma.



Figura 7. Exemplo de um dos autorretratos dos alunos no âmbito da atividade das Assinaturas Sonoras

Existiu uma breve sessão extra com cerca de quinze minutos para levar a cabo os momentos de conversação e discussão sobre o conteúdo elaborado até então. Esta parte encontra-se no capítulo “5. Discussão dos resultados”.

4. Entrevistas

As entrevistas foram separadas por investigadores/compositores da área e por professoras da EBM, local de estudo de caso. É de realçar que existiu grande ausência de resposta a participarem. Conseguimos entrar em contacto com todas as professoras da EBM e investigadores salva exceção de uma professora dessa mesma escola, José Alberto Gomes e colaboradores da CdM. Obtivemos respostas através do preenchimento do próprio ficheiro com a entrevista escrita, via mail devido à preferência por parte dos questionados, com permissão em utilizar os seus nomes. O modelo das entrevistas iniciava-se com uma breve contextualização estendendo-se com oito perguntas, visível nas figuras 3 e 4, às professoras de EBM e investigadores respetivamente.

De modo a conseguirmos ter mais informações sobre o contexto de música contemporânea, foi perguntado se abordavam repertório erudito ou avant-garde erudito do século XX pelo que apenas uma professora relatou fazê-lo, adicionando o seu contributo sobre a importância dada a esse mesmo contexto. Duas professoras realçaram a importância do minimalismo relatando o seguinte: “Gostaria de referir o minimalismo e as experiências/obras de Terry Riley como algo pertinente (cf. anexo 2, p. 2) e “O minimalismo é particularmente pertinente com alunos do 2.º ciclo, devido à sua estrutura repetitiva e acessível. Permite desenvolver atividades de criação, ritmo e improvisação com base em padrões simples, promovendo a participação ativa e o entendimento de formas não tradicionais” (cf. anexo 2, p. 3).

Apesar de todas as professoras conhecerem o conceito de Paisagem Sonora, nenhuma o aplicava sistematicamente em contexto letivo. Contudo, a experiência com o professor estagiário, que incorporou esta abordagem, suscitou interesse em pelo menos uma docente em explorar esta prática no futuro. As fontes de conhecimento sobre o conceito foram diversificadas, incluindo o projeto da Casa da Música e a partilha entre colegas. Questionadas sobre a relevância da incorporação das Paisagens Sonoras nas aulas de Educação Musical, a resposta foi unânime e positiva. Foram destacadas afirmações como “trabalhar a paisagem sonora permite desenvolver a escuta ativa e consciente, estimula a criatividade dos alunos e

promove uma ligação entre som, ambiente e expressão artística” e “Pode ser uma experiência interessante, olhando de forma mais criativa para os sons do quotidiano, enquadrando-os numa experiência artística. Será interessante perceber até que ponto as ‘coisas’ podem ser reconhecidas pelos sons” (cf. anexo 2, p. 2). Estes testemunhos ilustram o potencial do conceito como ferramenta para enriquecer a perceção auditiva e estimular a criatividade dos estudantes.

No plano dos investigadores, Filipe Lopes e Cátia Silva foram fundamentais para compreender o paradigma de Schafer no contexto do ensino português. Ambos destacaram o conceito como um instrumento para fomentar a sensibilidade auditiva e para experimentar a “criação de sonoridades” (cf. anexo 2, p. 10). Filipe Lopes revelou desconhecer a aplicação prática generalizada do conceito nas escolas, enquanto Cátia Silva reconhece a sua enorme potencialidade, podendo ser utilizado “como um fim ou como mote para muitos assuntos ou áreas” da educação musical. Esta perspetiva alarga o âmbito de aplicação das Paisagens Sonoras, sublinhando a sua transversalidade curricular. Embora ambos reconheçam o potencial educativo das paisagens sonoras, Filipe Lopes expressa um ceticismo quanto à sua efetiva presença no sistema educativo, destacando que a simples integração no currículo não garante transformação ou impacto nos alunos. Esta visão crítica contrapõe-se ao otimismo experiencial de Cátia Silva, que reconhece nas suas práticas em contexto real uma resposta positiva dos alunos, mesmo em faixas etárias precoces. Ambos os entrevistados realçam a escuta como uma prática educativa essencial. Para Filipe Lopes, ensinar a ouvir não é uma transmissão de conhecimento, mas uma vivência — um processo com impacto diferido no tempo. Cátia Silva, por sua vez, evidencia como os alunos reagem espontaneamente à proposta de escuta e criação sonora, mesmo sem formação prévia.

A crítica à compartimentação do ensino, patente na recusa de Filipe Lopes em limitar a abordagem da Paisagem Sonora ao 2º ciclo, propõe uma visão contínua da educação auditiva, baseada na biografia sonora de cada indivíduo. Esta perspetiva amplia o conceito de educação musical para além das fronteiras curriculares convencionais.

A pertinência das Paisagens Sonoras como estratégia para a Educação Musical no Ensino Básico foi reforçada pela ideia de que o tema “pode ser abordado a qualquer altura, desde que a comunidade educativa entenda que é necessário discutir” (cf. anexo 2, pp. 8 - 9). Assim, as atividades baseadas neste conceito possuem uma flexibilidade que lhes permite adaptação a diversas faixas etárias e contextos, oferecendo um espaço rico para aprender “a ouvir e a respeitar o som” (cf. anexo 2, p. 8). Este entendimento coaduna-se com as abordagens pedagógicas contemporâneas que valorizam a escuta ativa, a consciência ambiental e a criatividade, reforçando a importância de integrar as Paisagens Sonoras no currículo da Educação Musical. A Paisagem Sonora surge, nas palavras dos entrevistados, como prática educativa alinhada com valores éticos e ecológicos. A proposta de caminhar em silêncio pela natureza ou de refletir sobre os sons que nos rodeiam aponta para uma pedagogia do cuidado — com o outro e com o ambiente sonoro em que estamos inseridos.

As entrevistas revelam uma compreensão profunda e diversificada da Paisagem Sonora enquanto estratégia didática. Entre a reflexão crítica e o entusiasmo prático, emerge uma visão da educação musical que valoriza a escuta ativa, a experiência individual e o diálogo com o ambiente. A transversalidade do conceito e a sua flexibilidade metodológica tornam-no especialmente relevante para um ensino musical contemporâneo, centrado na sensibilidade, criatividade e consciência crítica.

5. Discussão dos resultados

As sessões desenvolvidas proporcionaram um ambiente inclusivo e estimulante, no qual todos os alunos tiveram a oportunidade de participar de forma ativa, independentemente das suas dificuldades na execução instrumental, vocal, percepção rítmica ou traços de personalidade. Este resultado está alinhado com a visão de Rutherford (2014), que destaca a importância da educação musical criativa inspirada em Murray Schafer, a qual valoriza a expressão individual e o compromisso com a inclusão, conferindo-lhe um carácter filosófico profundo (p.19). Assim, a experiência mostrou que a pedagogia baseada nas Paisagens Sonoras pode promover não apenas competências musicais, mas também um ambiente pedagógico acolhedor e integrador.

A introdução ao conceito de Paisagem Sonora não gerou estranhamento entre os alunos, o que se justifica pela familiaridade natural com o ato de escutar o ambiente, um sentido desenvolvido desde os primeiros anos de vida. Conforme apontado, “a audição é o primeiro dos sentidos a ser desenvolvido” e, ao chegarem à escola, as crianças já trazem consigo uma vasta experiência auditiva (cf. anexo 2, p. 8). Este facto sugere que a abordagem das Paisagens Sonoras é acessível e intuitiva para os estudantes do Ensino Básico, facilitando a sua integração curricular.

O recurso ao passeio sonoro como ferramenta metodológica revelou-se especialmente eficaz para captar a atenção dos alunos e estimular a sua curiosidade. A atitude de respeito pelo silêncio e pela escuta ativa durante as atividades revela um envolvimento que vai ao encontro da reflexão de Schafer, referida por Rutherford (2014), para quem o importante na educação musical não é tanto o repertório musical, mas sim o estímulo da curiosidade dentro da sala de aula (p.17). O momento em que os alunos se envolveram na audição ativa do tema “Amanhecer”, de Edvard Grieg, e no jogo didático “Sonorizar Matosinhos”, reforçou esta curiosidade, associando a dimensão sonora ao espaço geográfico e promovendo uma ligação entre música e ambiente.

Contudo, as respostas dos alunos acerca do grau de satisfação e da pertinência da utilização das Paisagens Sonoras foram inconclusivas, o que confirma a ideia expressa por Filipe Lopes de que os efeitos deste tipo de trabalho “demoram a germinar” e raramente apresentam resultados imediatos (cf. anexo 2, p. 7). Este aspeto reforça a necessidade de uma abordagem pedagógica contínua e prolongada para que o potencial educativo das Paisagens Sonoras possa ser plenamente alcançado.

Por fim, o carácter circular do processo pedagógico em torno das Paisagens Sonoras, sublinhado por Filipe Lopes – “Escutando, gravando, escutando, comentando e criando música com esses sons” – evidencia a importância de uma prática reflexiva e iterativa para consolidar aprendizagens e desenvolver competências (cf. anexo 2, p. 8). Esta dinâmica reforça a noção de que a Educação Musical pode e deve ir além da simples reprodução de repertórios, promovendo uma escuta crítica e uma criação consciente, essenciais para a formação integral dos alunos no contexto contemporâneo.

CONCLUSÃO

A utilização e criação de Paisagens Sonoras revelou-se uma ferramenta pedagógica profundamente significativa no contexto da Educação Musical no Ensino Básico. Mais do que um fim em si mesma, esta abordagem coloca em evidência o processo de escuta, captação, reflexão e criação sonora como eixo central da aprendizagem. É nesse percurso — e não apenas no produto final — que reside o seu verdadeiro valor educativo. Tal conceção está alinhada com metodologias de aprendizagem ativa, experiencial e construtivista, como as defendidas por Piaget (1973) e Freire (1996), que valorizam o envolvimento do aluno no processo de construção do conhecimento através da ação, da reflexão e do diálogo com o mundo.

Este projeto demonstrou que trabalhar com Paisagens Sonoras estimula a escuta crítica, a criatividade, a curiosidade, o respeito pela diversidade e o compromisso com o coletivo. Ao desenvolver atividades como o passeio sonoro, a gravação de sons do quotidiano e a sua reorganização em composições ou jogos didáticos, os alunos tornaram-se participantes ativos na construção de significados a partir da sua realidade acústica. Para além disso, esta prática permitiu envolver alunos com diferentes perfis e níveis de competência musical, promovendo uma pedagogia mais inclusiva e equitativa, em consonância com os princípios da educação democrática e humanista.

A integração da Paisagem Sonora em contextos escolares tem implicações pedagógicas que merecem ser aprofundadas. A partir da experiência descrita, conclui-se que este tipo de abordagem pode contribuir para a transformação das práticas de ensino da música, abrindo espaço à interdisciplinaridade, à educação para a cidadania, à reflexão estética e à consciência ambiental. Estes domínios dialogam diretamente com várias competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), tais como o pensamento crítico e criativo, a consciência e domínio do corpo, a capacidade de comunicar, e sobretudo a capacidade de agir autonomamente e com responsabilidade ética e ambiental (Portugal, 2017).

Num momento histórico marcado por crises ambientais, sobrecarga sonora e crescente alienação sensorial, torna-se particularmente pertinente recuperar a proposta de Schafer (1977), para quem a escuta atenta e o cuidado com o ambiente acústico constituem uma condição essencial para o bem-estar individual e coletivo. A Educação Musical pode e deve assumir um papel ativo neste processo, não apenas transmitindo conteúdos musicais, mas também promovendo a ecologia sonora, a consciência auditiva e o sentido de pertença ao território. Como reforça Østergaard (2019), a escuta estética e ecológica pode ser um ponto de partida para formar cidadãos mais atentos à complexidade do mundo e comprometidos com a sua sustentabilidade.

Importa, contudo, reconhecer os limites do presente estudo. O tempo reduzido de implementação, a dimensão restrita da amostra e a especificidade do contexto não permitem generalizações. Ainda assim, os indícios recolhidos apontam para o grande potencial pedagógico da Paisagem Sonora, o que justifica a necessidade de investigações futuras mais amplas, de carácter longitudinal e em contextos educativos diversos. Tais estudos poderão contribuir para aprofundar os efeitos desta abordagem a médio e longo prazo, bem como para desenvolver propostas curriculares mais integradas e sustentadas.

Por fim, este trabalho pretende ser mais do que uma investigação académica — deseja também inspirar educadores musicais a explorar caminhos sensíveis, criativos e ecológicos de ensinar e aprender com os sons do mundo. Como afirma Filipe Lopes (2025), “a educação faz-se sempre, até ao dia em que morremos” (cf. anexo 2, p. 8).

BIBLIOGRAFIA/REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abreu, T. X. de (2014). *EPHTAH!: das ideias pedagógicas de Murray Schafer*. Universidade estadual paulista “júlio de mesquita filho” instituto de artes.

Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2021). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos 2021-2025. https://aematosinhos.pt/wp-content/uploads/2024/01/DOC_Projeto-Educativo-2021-25.pdf

Akbari, E. (setembro, 2014). *Soundscape Compositions for Art Classrooms*. Concordia University.

Aprendizagens essenciais (2018). 2o Ciclo do Ensino Básico. Educação Musical. Ministério da Educação

Boucher, H. and Moisey, T. (2019) An Experiential Learning of a Philosophy of Music Education Inspired by the Work of Canadian Composer R. Murray Schafer. *Creative Education*, 10, 2111-2131. doi: [10.4236/ce.2019.1010153](https://doi.org/10.4236/ce.2019.1010153).

DEB-Departamento de Educação Básica (1991). *Organização Curricular e Programas*. 2o Ciclo. Programa de Educação Musical. Lisboa: Ministério da Educação.

Destiny Books Østergaard, E. (2019). *Music and sustainability education – a contradiction?* Norwegian University of Life. Geraldès, P. M. R. (junho 2014). *A utilização da paisagem sonora na composição musical*. Universidade do Porto Faculdade de Engenharia.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Geraldès, P. M. R. (2014). *A utilização da paisagem sonora na composição musical*. Universidade do Porto Faculdade de Engenharia.

Gomes, J. A. (2015). *Composing with Soundscapes*. Universidade Católica Portuguesa.

Ilari, T. M. B. (2012). *Pedagogias em Educação Musical* (E. Intersaberes, Ed.).

ISME Commission on Music Policy: Culture, Education, and Media International (2020) Proceedings of the 20th International Seminar of the Commission on Music Policy: Culture, Education, and Mass Media, Virtual Conference. International Society for Music Education 2020. ISBN: 978-1-922303-00-4 (ebook).

Jean-Michel Jarre Quotes. (s.d.). BrainyQuote.com. [Acessado a 11 de maio de 2025] https://www.brainyquote.com/quotes/jeanmichel_jarre_816183

Jean-Paul Thibaud. A Sonic Paradigm of Urban Ambiances. *Journal of Sonic Studies*, 2011, 1 (1), pp.1-14. hal-00980746.

Laing, M. (2007). *More than pictures: The emotional journey of Mussorgsky's "Pictures at an Exhibition"* (Honors Capstone Project, Syracuse University). Syracuse University SURFACE. https://surface.syr.edu/honors_capstone/561

Lambert, R. (s.d.). Murray Schafer: os 'sons do mundo' e a conscientização sonora. *terra da música*. [Acessado a 24 de abril de 2025] <https://terradamusicablog.com.br/murray-schafer-pedagogia-musical/>

Leonido; Licursi; Cardoso & Morgado. (2017). O corpo na Performance Musical: Percepções, Saberes e Convicções. *Motricidade*, 13, 77–84. <https://doi.org/10.6063/motricidade.12078>

Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., Horta, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., Rodrigues, S. V. (2018). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação.

Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em Educação Musical* (intersaberes, Ed.).

Murray Schafer, R. (1969). *The New Soundscape* (Berandol Music Limited & Associated Music Publishers, Inc, Ed.).

Murray Shafer, R. (1977). The soundscape: our sonic environment and the tuning of the world.

Music and Noise. (s.d.). The Physics Hypertextbook.[Acessado a 1 de maio de 2025] <https://physics.info/music/>

Paulmann, S., & Weinstein, N. (2023). Teachers' motivational prosody: A pre-registered experimental test of children's reactions to tone of voice used by teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 93(2), 437–452. <https://doi.org/10.1111/bjep.12567>

Piaget, J. (1973). *The child and reality: Problems of genetic psychology* (A. Rosin, Trans.). New York, NY: Grossman Publishers. (Original work published 1972) Recuperado de <https://archive.org/details/childrealityprob0000piag>

Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10314-000>

Puga, R. (2010 3). SOUNDSCAPE (PAISAGEM SONORA). E-dicionário de Termos Literários. [Acessado a 24 de abril de 2025] <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/soundscape-paisagem-sonora>

Qiang, L. (2023). *Research on the integration of music theory and practice in music education*. In *2023 2nd International Conference on Education, Humanities, Management and Information Technology* (pp. 446–450). Francis Academic Press.

Rutherford, S. (2014). Is Murray Schafer's Creative Music Education Relevant in the 21st Century?. *The Canadian Music Educator*, 55(3), 16.

Schön, D. A. (2017). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Sieberer-Nagler, K. (2016). Effective classroom-management & positive teaching. *English language teaching*, 9(1), 163-172.

Silva, C. V. M. da (2022). *Paisagens sonoras: Recurso para a criação musical no 1o Ciclo do Ensino Básico*. Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Silva, M. A. A. da (2017). O Ensino de música e sua relação com a paisagem sonora como instrumento na construção de uma audição inteligente: reflexão sobre o conceito adorniano de indústria cultural na construção de conceito aplicável à educação musical. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Truax, B. (2016). *Music, Soundscape and Acoustic Sustainability*.

Truax, B. (1996). Soundscape, Acoustic Communication and Environmental Sound Composition. *Contemporary Music Review*, Vol. 15, Part 1, pp. 49–65.

Truax, B. (2008). Soundscape composition as global music: Electroacoustic music as soundscape. *Organised Sound*. <https://doi.org/10.1017/S1355771808000149>

Yanko, M. (2019). Learners' identity through soundscape composition: Extending the pedagogies of Loris Malaguzzi with music pedagogy. *LEARNING Landscapes*, 12, 271-284.

Zorzanello, S. (s.d.). Identity and sound identity: What are their relations within the landscape? [Apresentação de conferência].

ANEXOS

Os anexos encontram-se disponíveis num website criado especificamente para demonstrar o processo áudio e visual da parte de investigação - terceiro capítulo. O segundo link remete ao website criado no âmbito das Assinaturas Sonoras dos alunos.

https://padlet.com/tomasrodrigues0419/anexos_relatorio_investigacao_tomas_rodrigues

<https://sites.google.com/view/assinaturasonoras5c?usp=sharing>

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

MESTRADO
ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO

Criação e Exploração de Paisagens Sonoras como
Estratégia Didática na Educação Musical: um estudo de
caso no Ensino Básico
Tomás Rodrigues

