

**M**

MESTRADO

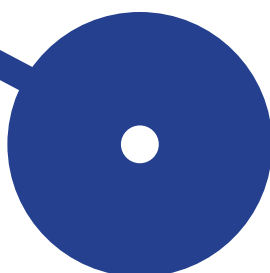
ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

## Relatório de Estágio

# A didática do Canto em aulas de música em contexto de Atividades de Enriquecimento Curricular

Maria João Baptista Ribeiro

09/2023



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

**Maria João Baptista Ribeiro**

**Relatório de Estágio: A didática do Canto em aulas de música em  
contexto de Atividades de Enriquecimento Curricular**

Relatório de Estágio

**Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

Orientação: Professor Doutor Pedro Boia

Porto, setembro de 2023

*Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós.  
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.*

Antoine de Saint-Exupéry

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, pela educação.

À minha irmã, pela paciência.

Às minhas amigas, Carla, Júlia, Sandra e Sílvia, pela ajuda e motivação.

À Joana e à Solange, amigas que o curso me deu, pelo apoio, desabafos e conversas intermináveis.

À minha professora de canto, Rafaela Albuquerque, pela confiança e dedicação.

Ao Professor Carlos Graciano, pela mentoria e cooperação.

À Professora Doutora Graça Boal Palheiros e ao Professor Jonas Araújo, pelos ensinamentos.

Ao Professor Doutor Pedro Boia, pela disponibilidade e orientação.

Às minhas colegas de estágio, pela partilha.

Aos meus alunos, pela entrega.

## RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Encontra-se dividido em três capítulos. O primeiro capítulo menciona a prática musical observada em diferentes contextos do 2.º Ciclo do Ensino Básico. O segundo capítulo descreve a escola e a turma na qual realizei o estágio da PES, seguindo-se uma análise e reflexão fundamentadas do mesmo.

O terceiro capítulo apresenta o projeto de investigação intitulado “A didática do Canto em aulas de música em contexto de Atividades de Enriquecimento Curricular”, que procura compreender o efeito da utilização de uma técnica vocal adequada, sistemática e consciente em crianças, não treinadas vocalmente, com idades compreendidas entre os seis e os sete anos. Neste estudo participaram 33 crianças do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico. No total, foram analisadas 32 gravações individuais e quatro gravações coletivas, ou seja, em contexto coral. A metodologia consistiu numa investigação-ação, através de gravações e observação direta, e na aplicação de questionários. Os resultados sugerem existir uma relação significativa entre a utilização de práticas de técnica vocal e a melhoria da criança aos níveis musical e social.

Por último, são referidas as considerações finais sobre a relevância do estágio e o impacto da investigação realizada, para o meu desenvolvimento profissional e pessoal.

**Palavras-chave:** Canto; Educação Musical; Prática de Ensino Supervisionada; Técnica vocal.

## **ABSTRACT**

This report was prepared as part of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Music Education in Basic School at the Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. It is divided into three chapters. The first chapter mentions the musical practice observed in different contexts of the 2<sup>nd</sup> Cycle of Basic Education. The second chapter describes the school and the class I worked out the internship, followed by a reasoned analysis and reflection.

The third chapter presents the research project entitled "Singing teaching in music classes in the context of Curricular Enrichment Activities", which seeks to understand the effect of using an appropriate, systematic, and conscious vocal technique on children, who are not vocally trained, aged between six and seven years old. 33 children in the 1<sup>st</sup> year of the 1<sup>st</sup> Cycle of Basic Education participated in this study. In total, 32 individual recordings and four collective recordings were analyzed, that is, in a choral context. The methodology consisted of action research, through recordings and direct observation, and the application of questionnaires. The results suggest that there is a positive relationship between the use of vocal technique practices and the child's musical and social improvement.

Final considerations are made about the relevance of the internship and the impact of the research carried out on my professional and personal development.

**Keywords:** Singing; Music Education; Supervised Teaching Practice; Vocal technique.

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> <i>Instituições de ensino observadas</i> .....	2
<b>Tabela 2</b> <i>Planificação e calendarização anual da PES</i> .....	16
<b>Tabela 3</b> <i>N.º Total de alunos do GA e do GC</i> .....	34
<b>Tabela 4</b> <i>Síntese das observações pré-teste</i> .....	39
<b>Tabela 5</b> <i>Síntese das observações pós-teste</i> .....	41
<b>Tabela 6</b> <i>Observações individuais dos testes no GA</i> .....	42
<b>Tabela 7</b> <i>Observações individuais dos testes no GC</i> .....	43

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> <i>Sala Museu: vista frontal</i> .....	11
<b>Figura 2</b> <i>Sala Museu: vista traseira</i> .....	11
<b>Figura 3</b> <i>Sala 13: sala de Educação Musical da EBAG</i> .....	14
<b>Figura 4</b> <i>Planta da sala de Educação Musical da EBAG</i> .....	14
<b>Figura 5</b> <i>Fases do desenvolvimento vocal ao longo da vida</i> .....	26
<b>Figura 6</b> <i>Espiral da investigação-ação</i> .....	32
<b>Figura 7</b> <i>Questionário: Respostas à questão 1</i> .....	37
<b>Figura 8</b> <i>Questionário: Respostas à questão 2</i> .....	37
<b>Figura 9</b> <i>Questionário: Respostas à questão 3</i> .....	37
<b>Figura 10</b> <i>Questionário: Respostas à questão 4</i> .....	37
<b>Figura 11</b> <i>Questionário: Respostas à questão 5</i> .....	38
<b>Figura 12</b> <i>Questionário: Respostas à questão 6</i> .....	38

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....	2
1.1. ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL.....	4
1.2. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS .....	6
1.3. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE LOUSADA NORTE (LUSTOSA) .....	7
1.4. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA CLARA DE RESENDE.....	8
1.5. COLÉGIO PAULO VI.....	9
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CICLO .....	10
2.1. ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL.....	10
2.1.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	10
2.1.2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	11
2.1.3. PROJETO EDUCATIVO / OUTROS PROJETOS.....	12
2.2. A EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2.º CICLO.....	13
2.2.1. RECURSOS.....	13
2.2.2. ATIVIDADES.....	14
2.2.3. REPERTÓRIO.....	15
2.2.4. ATITUDES DOS ALUNOS.....	17
2.2.5. PERFIL MUSICAL DOS ALUNOS .....	17
2.3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	18
3. PROJETO INVESTIGAÇÃO .....	24
3.1. INTRODUÇÃO .....	24
3.2. REVISÃO DA LITERATURA.....	25
3.2.1. O CANTO NA INFÂNCIA.....	25
3.2.2. A TÉCNICA VOCAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL .....	27
3.2.3. O CANTO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA .....	30
3.3. ESTUDO .....	30
3.4. METODOLOGIA.....	31
3.4.1. PARTICIPANTES.....	33
3.4.2. PROCEDIMENTO.....	34
3.4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA.....	35

3.4.4. CRONOGRAMA DAS FASES DO PROJETO .....	36
3.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	36
3.5.1. INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO .....	36
3.5.2. GRAVAÇÕES PRÉ-TESTE .....	38
3.5.3. GRAVAÇÕES PÓS-TESTE.....	40
3.6. CONCLUSÃO.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
ANEXOS DIGITAIS .....	53

# INTRODUÇÃO

Este Relatório de Estágio tem como propósito descrever a minha experiência na Prática de Ensino Supervisionada (PES), incorporada no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Abrange, também, o projeto de investigação implementado no presente ano letivo.

Está dividido em três capítulos. O primeiro é respeitante às observações da prática musical efetuadas no 2.º Ciclo do Ensino Básico, onde descrevo as condições da escola, do espaço envolvente, das salas de aula, dos recursos disponíveis, assim como a pedagogia utilizada por cada professor cooperante.

O segundo capítulo diz respeito à caracterização da escola onde realizei a PES, encontrando-se informações relevantes sobre a caracterização da escola e da turma de lecionação, assim como os recursos à disposição no decorrer do estágio. Apresento, ainda, no final do capítulo, uma reflexão acerca da minha experiência na PES, onde descrevo o meu processo evolutivo ao longo do ano, aquilo que correu bem e o que correu menos bem e podia ter melhorado, as dificuldades sentidas e todo o trabalho que realizei.

O terceiro e último capítulo diz respeito ao projeto de investigação. Neste projeto, procurei investigar a relação entre o canto e a educação musical em contexto de Atividades de Enriquecimento Curricular.

Por último, são apresentadas as considerações finais do relatório.

# 1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

*As grandes ideias surgem da observação dos pequenos detalhes.*

Augusto Cury

Este primeiro capítulo tem como objetivo relatar as observações realizadas da prática educativa musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Foram realizadas oito observações correspondentes a cinco instituições de ensino diferentes, sendo quatro delas centros de estágio da Prática de Ensino Supervisionada (PES), conforme é apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1**

*Instituições de ensino observadas*

Ano Escolaridade	Instituição de Ensino	Nº de Observações
5.º	Colégio Paulo VI	1
	Escola Básica e Secundária de Lousada Norte (Lustosa)	1
6.º	Escola Básica e Secundária Clara de Resende	1
	Escola Básica de Augusto Gil	3
	Escola Básica e Secundária de Lousada Norte (Lustosa)	1
	Escola Básica de Matosinhos	1

As observações acima indicadas ocorreram em aulas de professores de Educação Musical (EM) cooperantes na PES, assim como, do professor supervisor. Ao longo do ano letivo, foram também observadas as aulas de professoras estagiárias do meu centro de estágio – pares de estágio.

A observação da prática docente é um

potente instrumento de investigação, de auto-observação do professor e de análise do contexto educativo [...] deve ser assumida, não como um “simples ato” de olhar ou

registrar num determinado período, mas como uma atitude de constante procura, um processo voluntário e inacabado e modelado por um propósito: a qualidade do ensino-aprendizagem (Condessa, 2020, p. 252).

Representa, portanto, um passo fundamental na formação de professores que adquirem o saber da realidade e prática docente. Para o presente relatório, o tipo de observação por mim realizada foi a observação naturalista, na forma não participante. A observação naturalista é aquela que se pratica no ambiente natural onde a situação ocorre, ou seja, o comportamento é observado em ambientes e situações não artificialmente criados. Ser observadora na forma não participante, significa que, enquanto observadora, não exerci qualquer interferência no ambiente observado, nem nas atividades executadas.

As observações das aulas assistidas foram realizadas em grelhas de observação. As grelhas de observação representam o instrumento de registo de recolha de dados de toda a dinâmica envolvida numa aula (Reis, 2011, p. 30). O tipo de grelha que utilizo é uma grelha de observação de fim aberto, por se tratar de uma tabela bastante descritiva e informativa, que expõe os acontecimentos por ordem cronológica de sucessão da aula, expondo a continuidade do que acontece na aula. Na parte final de cada grelha são feitas algumas observações e uma breve apreciação/reflexão da aula observada. Nas minhas observações estão presentes aspetos como a organização e interação da sala de aula; discurso do professor e dos alunos; relação professor-aluno-professor e aluno-aluno; clima de sala de aula e atividades e estratégias educativas utilizadas em sala de aula.

O processo de observação pelo docente exige uma grande prática, preparação e conhecimento do trabalho a observar. É uma tarefa árdua e exigente, mas gratificante. No decorrer da observação de diferentes contextos, professores e professores estagiários, deparei-me com a comparação entre os diferentes intervenientes. Compreendendo quais as melhores estratégias em determinadas situações, questionando-me, enquanto docente, e articulando os conhecimentos adquiridos durante o meu percurso académico. Foi um importante apoio e enorme aprendizagem para mim, por todo o conhecimento adquirido e pelo processo de autorreflexão que me proporcionou acerca da minha própria prática.

## 1.1. ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL

A Escola Básica Augusto Gil foi a escola onde realizei a PES, tratando-se, por isso, da escola com o maior número de observações. A escola localiza-se no centro da cidade do Porto, num edifício histórico. No segundo capítulo aprofundarei a caracterização desta instituição, focando-me agora na minha descrição das aulas observadas.

As aulas são lecionadas em dois blocos de 50 minutos, com intervalo. Observa-se um planeamento, estrutura e sequência de aula definidos por parte do professor cooperante. O exercício de concentração utilizado no início de cada aula prendeu a muita atenção. Este exercício promove a concentração e o foco dos alunos ao manter o olhar sobre estes ao mesmo tempo que se fazem movimentos ou percussão corporal, que os alunos tentam imitar. Na parte pedagógica, o professor cooperante utiliza a estratégia de trabalhar primeiro a parte rítmica e/ou melódica a ser utilizadas numa peça e só depois integrá-la numa música. A meu ver, esta estratégia é interessante e motiva os alunos a tocar/cantar na segunda parte da aula, percebendo a aplicação prática daquilo que tinham estado a trabalhar na primeira parte da aula. Toda a turma está sempre envolvida nas atividades.

Houve aspetos que considere muito positivos, como i) a divisão da turma por grupos, pois incentiva uma competição saudável entre os alunos, e fá-los perceber que todos são importantes no conjunto final e para o sucesso de todos e da turma; ii) o facto do professor chamar a atenção individual de cada aluno que não está a participar na aula, levando a que sintam que o professor repara neles e está atento a eles; iii) o incentivo e a motivação do professor para com a turma. Se, por exemplo, os alunos cantam com menos intensidade, o professor “puxa” por eles e motiva-os: “Este não é o 6.ºA que conheço, vamos lá!!”. Há uma pequena provocação, no bom sentido, à qual os alunos reagem e mudam logo para uma atitude mais ativa; iv) a aula ter um ritmo sempre muito intenso e ativo, o que, à partida, poderia ser motivo para os alunos dispersarem a atenção e ficarem cansados rapidamente, mas acontece precisamente o contrário. A turma está motivada e empenhada em realizar as atividades propostas. Não há tempos “mortos” durante a aula e está sempre a acontecer algo, os alunos estão sempre a ser estimulados e motivados; v) a sequência das atividades realizadas ser feita de uma forma estruturada, mas muito subtil, articulando-se umas nas outras sem paragens; vi) a importância do silêncio e que todas as atividades sejam

feitas a partir do silêncio. Há uma grande disciplina na aula para que os alunos respeitem os momentos de silêncio, sobretudo aquando da mudança para a Sala Museu.

Foi muito proveitoso observar a estratégia de aula adaptada a uma obra musical mais conhecida. Achei interessante a reação dos alunos à parte da audição comentada, quando ouviram uma orquestra a tocar aquilo que tinham cantado previamente na aula. A estratégia pedagógica de ensino da peça, primeiro através do canto e só depois passar ao instrumental é motivadora e funcional para os alunos. Quando os alunos vão tocar nos instrumentos já sabem a estrutura daquilo que vão executar e já têm uma memória auditiva do produto a obter. Foi, também, importante para os alunos visualizarem a escrita musical, numa partitura, daquilo que estão a trabalhar. Mesmo que não saibam ler a partitura, o facto de terem uma imagem visual permitiu-lhes perceber se a melodia é ascendente ou descendente, qual é a voz mais aguda, etc.

Para uma mesma planificação de aula, o professor utilizou estratégias pedagógicas diferentes na parte didática da peça a trabalhar com os alunos. O professor inicia a aprendizagem da peça na parte do aquecimento rítmico, em ostinatos. Segue-se, na solmização, a entoação de frases melódicas correspondentes à introdução da peça e só depois a aprendizagem das duas melodias. Nesta aula, o professor optou por não mostrar a partitura da canção, contudo teve mais tempo de trabalhar a parte instrumental e consegui construir com a turma um produto final e montar toda a peça.

Na observação daquela que iria ser a minha turma de lecionação de estágio foi possível observar que, devido à maioria ser do género masculino, com idades compreendidas entre os 11 – 15 anos, em processo de mudança vocal, existiam alguns problemas de afinação. O professor é sensível a este tipo de questões e não avançava sem o problema ficar resolvido no momento. Notou-se a persistência e insistência em trabalhar as partes em que a turma é mais frágil e está menos desenvolvida, de modo que essas competências sejam desenvolvidas e não fiquem esquecidas. No decorrer da aula, houve sempre uma constante motivação e incentivo aos alunos a atingirem a altura do som pretendido. Considerei, também, importante o professor não referir o aluno individualmente, mas referir-se à turma como um grupo, para não inibir o aluno perante os colegas.

O comportamento das turmas tem, também, influência na prossecução das aulas, gerando um bom clima de sala de aula e um bom ritmo de aula, o que permite ao professor realizar todas as atividades que tem planeadas.

Na parte final das aulas houve sempre a oportunidade de os alunos darem o seu feedback sobre o trabalho que realizaram, permitindo-lhes refletir sobre o resultado da peça trabalhada, as dificuldades sentidas e o que era necessário melhorar. Para mim, este é um ponto importante no desenvolvimento do espírito crítico do aluno, assim como, uma forma de o aluno poder desenvolver um padrão de qualidade sonora, conseguir ser exigente e perceber, identificar e seleccionar aquilo que é bom ou mau e o resultado que se propões obter.

## **1.2. ESCOLA BÁSICA DE MATOSINHOS**

A Escola Básica de Matosinhos é uma escola de grandes dimensões que engloba diferentes ciclos de ensino, nomeadamente pré-escolar, 1.º, 2.º e 3.º CEB. Está situada num edifício moderno, com boas condições e instalações. Contudo, devido à pandemia COVID-19, apesar de ter uma sala de música, esta não é utilizada e a aula é realizada na sala de aula comum das disciplinas, apresentando uma disposição clássica de mesas e cadeiras em que os alunos se sentam por filas e tendo a professora que transportar os instrumentos a utilizar na aula de sala em sala. Com esta disposição, não se torna possível os alunos terem espaço livre para realizarem as atividades. Assim, não tive conhecimento de que tipo de recursos dispõe a escola, em termos de instrumentos.

As aulas são lecionadas em blocos de 50 minutos, em diferentes dias da semana. O departamento de EM da escola não adota um manual. Penso tratar-se de uma opção interessante, que dá ao professor a liberdade de criar e produzir propostas e estratégias que considera serem as mais adequadas aos conteúdos programáticos a abordar.

A aula seguiu uma estrutura sequencial enquadrada na temática da música pop portuguesa, desde a escolha da música que acompanhou o relaxamento, à canção a ser trabalhada em aula. Primeiro, iniciou com o ditado do sumário seguido do relaxamento com uma música de fundo. Segue-se a parte relativa ao aquecimento corporal e vocal, caso a peça a trabalhar seja uma canção, e depois as atividades programadas para a aula. Um constrangimento na aula foi o facto

de os recursos tecnológicos terem falhado, nomeadamente o projetor e as colunas, o que causou uma quebra no ritmo da aula e não permitiu que a atividade planeada para a aula fosse realizada até ao final. Contudo, a professora conseguiu reagir no imediato e adaptar uma nova estratégia para a aula, executando um cânone que já tinha sido feito na aula anterior. Assim, não houve tempo para a turma falar nem haver distrações. A turma apresentou um bom aproveitamento a nível comportamental, o que permitiu, também, assegurar o bom funcionamento da aula.

### **1.3. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE LOUSADA NORTE (LUSTOSA)**

A Escola Básica e Secundária de Lousada Norte (Lustosa) é uma escola de grandes dimensões que engloba diferentes ciclos de ensino, nomeadamente 2.º e 3.º CEB e ensino secundário. As aulas são lecionadas em blocos de 50 minutos, em diferentes dias da semana. O manual adotado pela escola é “100% Música – Educação Musical 6.º Ano”, de António Neves, David Amaral e Jorge Domingues, LeYa Educação. Há vários recursos disponíveis na sala de aula de EM, nomeadamente três armários com instrumentos, três pósteres (Instrumentos do mundo, Instrumentos de Portugal e Orquestra Gulbenkian), quadro “Encantar domínios e serpentes”, uma arrecadação de material didático, teclado, coluna com microfone, projetor e quadro branco e quadro branco pautado.

Assisti a duas aulas. Na primeira, houve alguma confusão no início da aula, com a alteração da estrutura da aula, porque alguns alunos não tinham realizado os trabalhos de casa e não sabiam o que escolher no momento e outros não sabiam o nome das canções. Esta situação criou alguns tempos “mortos” na aula e permitiu que alguns alunos começassem a ter conversas paralelas e a perturbar a dinâmica e o bom funcionamento da aula. Inicialmente, não compreendi o porquê de a professora dar importância à escolha da música por parte dos alunos. Mas à medida que a aula ia decorrendo, comecei a sentir os alunos a ficarem confiantes e a sentirem-se importantes pela professora ouvir as suas escolhas musicais. Isto foi, também, uma forma importante de motivação aos alunos e na relação pedagógica professor(a)-aluno(a)-professor(a).

Na segunda aula assistida, devido a ser uma turma reduzida, houve uma maior proximidade da professora e dos alunos; assim como um maior aproveitamento da aula, uma vez que a professora conseguiu realizar todas as atividades programadas com tempo.

A aula tratou-se de uma revisão da lição anterior. No meu entender, foi uma aula que permitiu que os alunos revissem e consolidassem os conteúdos que já tinham aprendido anteriormente. Os alunos mostraram-se muito animados nos momentos em que a professora tocava nos instrumentos e andava pela sala para demonstrar a pega do instrumento e o respetivo som. Ficaram maravilhados!

#### **1.4. ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA CLARA DE RESENDE**

A Escola Básica e Secundária Clara de Resende é uma escola de grandes dimensões que engloba diferentes ciclos de ensino, nomeadamente 2.º e 3.º CEB e ensino secundário. As aulas são lecionadas em dois blocos de 50 minutos, com intervalo entre eles. O manual adotado pela escola é “100% Música – Educação Musical 6.º Ano”, de António Neves, David Amaral e Jorge Domingues, LeYa Educação. A aula foi lecionada na sala de música. Os recursos utilizados foram a sala de aula de EM com quadro pautado móvel, piano digital, três armários, pequena sala de arrumos, três pósteres intitulados “A Orquestra”, “Instrumentos Orff” e “Instrumentos Tradicionais Portugueses”.

Assisti a uma aula, que foi, também, a minha primeira aula observada. No início da aula saliento a importância dada pela professora cooperante à falta de material dos alunos que não trouxeram manual ou caderno ou flauta, como forma de incutir responsabilidade nos alunos. A primeira parte da aula baseou-se numa revisão de temas já lecionados em aulas anteriores. No segundo tempo, foi iniciado um novo tema, a Monorritmia e a Polirritmia, no qual a professora procurou intercalar com os saberes de outras disciplinas, por exemplo quando questionou os alunos acerca de outras palavras que conheciam com prefixos “mono” e “poli”.

Durante o decorrer da aula, os alunos mostraram-se recetivos e interessados nas atividades propostas pela professora. Uma atividade que os alunos acharam divertida e na qual interagiram foi quando a professora se escondeu atrás do quadro móvel e fez batimentos corporais diferentes

para os alunos identificarem o batimento. Quando a professora usava o piano como identificação auditiva era de notar uma grande atenção e participação por parte dos alunos.

O comportamento da turma nem sempre foi o mais correto, pelo que a professora estava frequentemente a chamar a atenção a determinados alunos. Estes momentos interrompiam a dinâmica de aula.

## 1.5. COLÉGIO PAULO VI

O Colégio Paulo VI situa-se em Gondomar, no distrito do Porto. Tem boas instalações e um grande espaço exterior. Sendo a instituição de observação um colégio, foi de notar, desde o acolhimento inicial às instalações, uma diferença em relação às escolas públicas. Os alunos estão organizados em fila no corredor antes de entrarem na sala de aula, entram em silêncio, colocam os telemóveis à entrada da sala e sentam-se ordeiramente nos seus lugares.

O Colégio adota os manuais “Play”, escritos pelo docente da disciplina e supervisor da PES, Professor Jonas Araújo. A sala de EM é uma sala ampla e luminosa. Na turma notei muita cumplicidade, entreajuda e cooperação entre todos os elementos. Ninguém se sente inibido a tocar flauta. O ambiente de aula foi sereno e verifiquei um respeito maior da parte dos alunos pelo professor. Os alunos são sossegados o que permite ao professor conseguir realizar rapidamente as atividades programadas e demorar mais tempo nos momentos em que os alunos não compreendiam tão bem as atividades.

Considereei muito positivo, na relação pedagógica professor-aluno, o diálogo que o professor teve com os alunos no início da aula sobre a instalação da aplicação *Flutemaster*. Alguns alunos revelaram dificuldade e o professor ouviu e tentou comunicar e ajudar toda a turma. Os alunos sentiram-se ouvidos e compreendidos.

Um ponto menos positivo, para mim, é o facto de não haver intervalo durante a aula e os 100 minutos serem lecionados de seguida. Contudo, o professor tenta sempre ter um pequeno momento de pausa quando muda de atividade. Por exemplo, um momento que captou muito a atenção dos alunos, quase no final da aula, foi o professor ter contado a história de como conheceu a cantora portuguesa Aurea.

## **2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º CICLO**

### **2.1. ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) decorreu na Escola Básica Augusto Gil (EBAG), pertencente ao Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (AEAS), numa turma de 6º ano de escolaridade. Teve como cooperante o Professor Carlos Graciano e como supervisores a Professora Doutora Graça Boal Palheiros e o Professor Jonas Araújo.

#### **2.1.1. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA**

A presente caracterização da escola e das atividades exercidas tem como referência o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (AEAS, 2018).

A EBAG, como acima referido, pertence ao AEAS, e é uma instituição pública, desde o ano de 1973, abrangendo o 2.º e 3.º CEB. Situa-se no centro da cidade do Porto, na freguesia de Santo Ildefonso, num edifício histórico, no qual funcionaram dois antigos colégios: o Colégio Nossa Senhora da Estrela – de 1840 a 1928 – e o Colégio de João de Deus – de 1928 a 1973. Trata-se, assim, de uma escola diferenciada das outras escolas públicas a nível arquitetónico: podem ver-se azulejos tradicionais portugueses nas paredes dos corredores e longas escadarias; o edifício tem quatro pisos e um espaço exterior e interior de recreio reduzidos. Um dos aspetos que me chamou mais a atenção foi a entrada de luz em qualquer parte do edifício, e também nas salas de aula, o que faz com que o ambiente se torne acolhedor e transmita uma sensação de conforto.

A escola tem uma biblioteca e uma Sala Museu. A Sala Museu, Figura 1 e Figura 2, é uma sala histórica que guarda todo o espólio da escola, desde a época dos colégios. A sala situa-se junto às duas salas de aula de Educação Musical (EM) da escola, correspondentes aos dois docentes que lecionam a disciplina, sendo, aqui, a realização das respetivas audições. Existem, na sala, dois pianos acústicos: um piano de parede antigo e um piano de quarto de cauda, este último oferecido pela Associação de Pais. Os instrumentos de percussão de altura definida estão dispostos em

mesas na Sala Museu e, ao fundo da sala, encontram-se os instrumentos de altura indefinida, conforme é possível observar nas Figuras 1 e 2.

**Figura 1**

*Sala Museu: vista frontal*



**Figura 2**

*Sala Museu: vista traseira*



No que diz respeito às atividades de EM a escola “aposta no ensino da Música” (ESAS, 2018, p. 34) tendo como oferta educativa a disciplina de EM no 3.º CEB. O hino da EBAG, datado de 2006, intitula-se “Cantar Augusto Gil”, com letra do Professor Fernando Santos e composição do Professor Carlos Graciano. No ano letivo 2021/2022, a escola tinha um clube em funcionamento: o Clube de Canto, orientado pelo Professor Carlos Graciano. No início do ano letivo foram, também, abertas inscrições para o Clube Orquestra Agil e Percussão.

A planificação anual de EM do 2.º CEB, assim como os critérios de avaliação da disciplina são elaborados pelo Departamento de Expressões – Educação Musical, de acordo com o documento *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o Perfil dos Alunos* para a Educação Musical no 2.º CEB (2018).

### **2.1.2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DA TURMA**

A turma que lecionei foi uma turma de 6.º ano constituída por 19 alunos, 12 rapazes e sete raparigas, quatro dos quais beneficiam de medidas seletivas por estarem diagnosticados com patologias como dislexia, défice de atenção, hiperatividade e autismo. A média geral de idades dos alunos é 11 anos, contudo há um aluno que tem 15 anos porque, devido à sua história de vida, só iniciou a escolaridade aos 12 anos de idade. É uma turma multicultural onde estão presentes várias nacionalidades: portuguesa, brasileira, búlgara, eslovena e ucraniana.

Na sua maioria, a turma mostrou-se empenhada e interessada em participar nas atividades e exercícios propostos em sala de aula. A nível comportamental os alunos apresentaram um comportamento tranquilo e calmo, havendo, no entanto, casos pontuais de conversas paralelas entre alguns alunos e o comportamento negativo sistemático de um aluno em particular.

Ao longo do ano letivo, a turma foi alterando a sua constituição com a saída de uma aluna; a entrada de mais dois alunos em novembro de 2021, de nacionalidades cabo-verdiana e brasileira, e de um aluno brasileiro em maio de 2022, irmão mais novo de um aluno da turma. Este último, foi transferido de outra turma por ser vítima de *bullying*. Assim, a turma passou a ser constituída por 21 alunos – 14 rapazes e sete raparigas.

A menina cabo-verdiana falava em crioulo e muito pouco em português quando chegou a Portugal, apresentando algumas dificuldades de compreensão escrita.

### **2.1.3. PROJETO EDUCATIVO / OUTROS PROJETOS**

O Projeto Educativo 2018–2021 do AEAS apresenta como missão estabelecer-se como “entidade promotora de Educação para a Cidadania”, inculcando valores humanos e baseada na conceção de uma Escola Inclusiva (ESAS, 2018, p. 9).

A Escola Básica de Augusto Gil é uma escola de grande diversidade cultural, com alunos de várias nacionalidades, sendo que alguns deles ainda não sabem falar português; e com alunos provenientes de famílias carenciadas e/ou disfuncionais. Como escola do agrupamento enquadra-se dentro dos pressupostos desta missão, possuindo uma Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) e um Centro de Apoio à Aprendizagem.

Com vista a promover o sucesso escolar nos alunos e reduzir o abandono escolar, o agrupamento abraçou o projeto CriArte Porto implementado pelo Município do Porto, de 2020 a 2022. Este projeto é constituído por um conjunto de atividades de várias áreas nomeadamente artística e desportiva (Câmara Municipal do Porto, s.d.).

## 2.2. A EDUCAÇÃO MUSICAL NO 2.º CICLO

### 2.2.1. RECURSOS

A sala de aula na qual realizei a PES, é uma sala específica de EM, conforme visualizado na Figura 3. A sala está bem equipada: tem dois armários embutidos numa parede, com manuais de EM e alguns instrumentos musicais – flautas, adufes, melódicas, guitarras e cavaquinhos, um piano digital, um computador, um projetor, uma tela, um quadro branco com uma parte pautada, uma aparelhagem com duas colunas, uma coluna portátil de grande dimensão com dois microfones e tripé, 14 mesas, uma secretária e duas mesas de apoio para o computador e livros. Nas paredes estão expostos pequenos adufes e há um placar de cortiça que tem afixados cartazes de audições importantes realizadas em anos letivos anteriores.

É uma sala bem iluminada, mas pouco ampla. As mesas estão dispostas como numa sala de aula tradicional, todas viradas para o quadro (Figura 4), contrariamente à disposição em forma de “U” que tinha pré COVID-19. É de salientar que, devido à pandemia COVID-19, os professores de EM dispõem, também, da Sala Museu para lecionar. É nesta sala que se encontram distribuídos por mesas os instrumentos de percussão de altura definida – jogos de sinos, xilofones soprano, alto e baixo e metalofones soprano alto e baixo e, ao fundo da sala, os instrumentos de altura indefinida – timbalões, bombos e congas. A utilização desta sala traz uma grande vantagem às aulas de EM uma vez que permite, não só, que todos os alunos da turma possam ter contacto e tocar um instrumento em sala de aula, mas também poupar tempo, dado não haver uma demora a tirar e, posteriormente arrumar, os instrumentos em armários, como normalmente acontece na maioria das escolas.

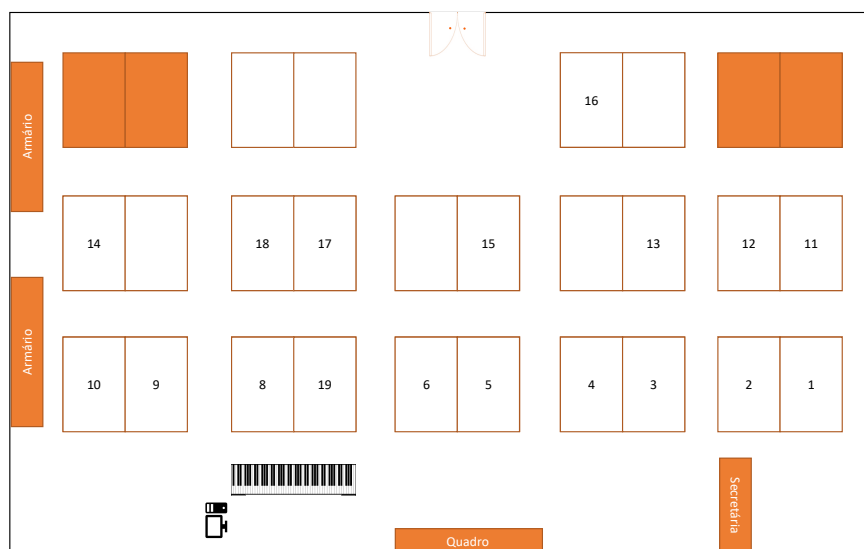
**Figura 3**

*Sala 13: Sala de Educação Musical da EBAG*



**Figura 4**

*Planta da sala de Educação Musical da EBAG*



### 2.2.2. ATIVIDADES

As atividades didáticas utilizadas pelo professor cooperante nas aulas de EM seguem uma estrutura sequencial em três fases: acolhimento e aquecimento; preparação melódica e instrumental da peça a executar; e execução da peça. Cada aula tem um tema a ser tratado/desenvolvido. A aula inicia com a chamada de presenças e de material, seguida da escrita do sumário da aula anterior e abertura da lição do dia. Segue-se um exercício de ação/reação, que tem por objetivo, por um lado, ativar a concentração dos alunos e medir a sua capacidade de reação e, por outro, os convida a desligarem a mente do que se passa fora da sala. De seguida, há um aquecimento rítmico (com motivos e frases rítmicas) por imitação, e aquecimento vocal

através da solmização *a capella*, para auxiliar e melhorar a afinação dos alunos. Segue-se o treino de frases melódicas, acompanhadas de piano, que têm como objetivo introduzir a melodia a ser praticada e tocada na segunda parte da aula. Há, também, momentos de audição comentada e diálogo com os alunos acerca do tema e conteúdos da aula. Na segunda parte da aula procede-se à aprendizagem da música ou da canção a ser preparada no decorrer da aula. De realçar que é predominante a importância dada ao silêncio e à audição e ao aprender a saber ouvir, uma competência essencial a desenvolver nos alunos. Da aula deve resultar sempre um produto final.

As aulas por mim planeadas pretenderam seguir esta estrutura, tendo como objetivo o melhor desenvolvimento do conhecimento, capacidade e atitudes do aluno em articulação com os documentos orientadores da disciplina (AEAS, 2021; DGE, 2008; Ministério da Educação, 1991).

Para além das atividades didáticas em sala de aula, a turma realizou apresentações públicas interturmas – aulas abertas – e para a comunidade escolar; concerto final com a presença dos encarregados de educação. De forma a tomar contacto com outros géneros musicais, a turma recebeu músicos convidados, nomeadamente a soprano Rafaela Albuquerque – ópera, e o duo de guitarristas André Mariano e Hélder Ferreira – fado.

### **2.2.3. REPERTÓRIO**

O departamento de EM da EBAG adotou o manual “Música Seis – Educação Musical 6.º Ano”, de José Carlos Godinho e editado, em 2017, pela Santillana. Este manual serviu apenas como um complemento a guiar nos conteúdos a abordar, sendo o repertório, temas e conteúdos a trabalhar nas aulas foi sempre escolhido pelo professor, cooperante e estagiário, e adaptado a diferentes épocas, estilos, géneros e culturas musicais. Houve, assim, a oportunidade e incentivo de poder escolher e criar os meus próprios materiais, recorrendo aos objetivos estabelecidos nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2008).

Tratando-se de uma turma de estágio multicultural, dei preferência à temática de músicas do mundo, recorrendo aos países das nacionalidades dos meus alunos, como Brasil, Bulgária, Eslovénia e Ucrânia. Este último com uma ênfase em particular, dado coincidir com o início da invasão da Rússia à Ucrânia. As turmas das quatro professoras estagiárias, em colaboração com

a direção do EBAG, apresentaram em conjunto a canção *Obiymy*, da banda ucraniana Okean Elzy, numa celebração de apoio à Ucrânia, a 9 de junho de 2022.

Na Tabela 2 é apresentada a planificação e calendarização anual da PES, que explana o repertório e atividades musicais abordados no decorrer o ano letivo.

**Tabela 2**

*Planificação e calendarização anual da PES*

PES – 32 Semanas		Aulas	Atividades Musicais/Temas	Outras Atividades na Escola	
1º Período	11 – 15 out	1ª	Observação 1 e 2		
	18 – 22 out	2ª	Observação 3 e 4		
	25 – 29 out	3ª	Cooperação 1 e 2	- “Awenye Nakile”	
	01 – 05 nov	4ª	Cooperação 3 e 4	Composição: partitura gráfica - “Thunderstorm”	
	08 – 12 nov	5ª	Lecionação 1 e 2/ 1ª Supervisão	Música portuguesa: Madredeus - “O Pastor”	
	15 – 19 nov	6ª	Lecionação 3 e 4	Composição: partitura gráfica - “Thunderstorm”	
	22 – 26 nov	7ª	Lecionação 5 e 6	Projeto: Músicas de Natal	
	29 – 03 dez	8ª	Lecionação 7 e 8		
	06 – 10 dez	9ª	Doença Professor cooperante	-----	
	13 – 17 dez	10ª	Lecionação 9 e 10	Projeto – Músicas de Natal: - “Joy to the World”, de Lowell Mason e letra de Isaac Watts - “O Primeiro Natal”, melodia tradicional inglesa.	<i>Flashmob</i> (16 de dezembro): Sala dos Professores; <u>Aula Aberta</u> : Músicas de Natal.
<b>Interrupção Letiva – Natal</b>				Conselho de Turma	
2º Período	10 – 14 jan	11ª	Lecionação 11 e 12	Música sem fronteiras: Suazilândia	
	17 – 21 jan	12ª	Lecionação 13 e 14	- “The lion sleeps tonight”	
	24 – 28 jan	13ª	Falta: isolamento por COVID-19	-----	
	31 – 04 fev	14ª	Lecionação 15 e 16	Pop/rock - “Heartbeat”, de Bob Montgomery e Norman Petty	
	07 – 11 fev	15ª	Lecionação 17 e 18/ 2ª Supervisão	Música sem fronteiras: Eslovénia - “Vse tičice lepo pojo”	
	14 – 18 fev	16ª	Lecionação 19 e 20	Trovadores – Cantigas de amigo - “Veni, veni, venias”, de Carl Orff	
	21 – 25 fev	17ª	Lecionação 21 e 22	Música sem fronteiras: Brasil (Carnaval) - “Ó abre alas”, de Chiquinha Gonzaga	
	28 – 04 mar	18ª	Lecionação 23 e 24	Mulheres na música: Ópera - “Barcarolle”, de J. Offenbach	<u>Mulheres na música</u> : Visita da Soprano Rafaela Albuquerque
	07 – 11 mar	19ª	Lecionação 25 e 26	Música sem fronteiras: Ucrânia - “Obiymy”, de Okean Elzy	
	14 – 18 mar	20ª	Lecionação 27 e 28	Música sem fronteiras: Ucrânia / Bulgária	
	21 – 25 mar	21ª	Lecionação 29 e 30	Música sem fronteiras: Bulgária - “Kitko Zelena Kravena”, tradicional búlgara	
	28 – 01 abr	22ª	Lecionação 31 e 32	Música Erudita Séc. XX Composição: “Pseudo” serialismo	
	04 – 08 abr	23ª	Lecionação 33 e 34	Projeto – Canções de intervenção 25 de abril - “Tourada”, de Fernando Tordo	

Interrupção Letiva – Páscoa				Conselho de Turma	
3 <sup>o</sup> Período	18 – 22 abr	24 <sup>a</sup>	Lecionação 35 e 36	Projeto – Canções de intervenção 25 de abril – “Tourada”, de Fernando Tordo	<u>Aula aberta:</u> Canções de Intervenção
	25 – 29 abr	25 <sup>a</sup>	Lecionação 37 e 38		
	02 – 06 mai	26 <sup>a</sup>	Lecionação 39 e 40/ <u>3<sup>a</sup> Supervisão</u>	Música Tradicional Portuguesa: Cante Alentejano – “Fui colher uma romã”, tradicional alentejana	
	09 – 13 mai	27 <sup>a</sup>	Lecionação 41 e 42	Música Tradicional Portuguesa: Fado	<u>O cavaquinho e a guitarra portuguesa:</u> Visita de duo de guitarristas, com apresentação das guitarras de Lisboa e de Coimbra
	16 – 20 mai	28 <sup>a</sup>	Lecionação 43 e 44	Projeto – Concerto Final	
	23 – 27 mai	29 <sup>a</sup>	Lecionação 45 e 46	Música Erudita Portuguesa / Projeto – Concerto Final – “Caixinha de música”, de Constança Capdeville	<u>Intervalo musical</u> (26 de maio): animação cultural na Sala dos Professores, com música de dança renascentistas
	30 – 03 jun	30 <sup>a</sup>	Lecionação 47 e 48	Projeto – Concerto Final	
	06 – 10 jun	31 <sup>a</sup>	FERIADO	-----	<u>Concertos Finais</u> (7 e 8 de junho): Apresentação final, para as famílias dos alunos, do trabalho realizado pela turma ao longo do ano letivo. <u>Dia da Ucrânia</u> (9 de junho): dia celebrado pela escola, no espaço de recreio, com a participação das turmas de Educação Musical a cantar em coro: – “Obiymy” – “Cantar Augusto Gil” (hino)
	13 – 15 jun	32 <sup>a</sup>	-		
	Final Ano Letivo				Conselho de Turma

#### 2.2.4. ATITUDES DOS ALUNOS

Os alunos demonstram interesse, empenho e motivação em participar nas atividades musicais realizadas em sala de aula. No que respeita a atividades de complemento curricular, como os clubes, nenhum aluno da turma frequenta o clube de canto, mas há alunos que frequentam os clubes de desporto, de teatro e de xadrez.

#### 2.2.5. PERFIL MUSICAL DOS ALUNOS

Um aluno referiu, após um primeiro diálogo com a turma, ser autodidata em teclado e guitarra. Os alunos não frequentam aulas de instrumento nem formação musical fora do ensino generalizado.

Identifiquei o gosto generalizado por música pop e música ligeira. Contudo, tratando-se de uma turma com alunos de diferentes nacionalidades, constatei que esses mesmos alunos escutam diariamente músicas de bandas/cantores da atualidade dos seus países de origem.

## 2.3. REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Tenciono descrever, agora, o meu caminho e evolução no decorrer da PES, assim como refletir acerca do cumprimento dos objetivos a que me propus nas diferentes etapas do estágio e da relação pedagógica que estabeleci com o professor cooperante e professores supervisores, pares de estágio e comunidade escolar.

O processo de ensino é uma aprendizagem constante que requer uma profunda reflexão das estratégias utilizadas. Segundo Nóvoa (1992),

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (pág. 25).

Assim, o momento de reflexão pós aula revelou-se muito importante, uma vez que se trata da interiorização da prática exercida, daquilo que correu bem, do que é necessário melhorar e do que se deve deixar de fazer porque não resultou ou não é esse o caminho a seguir. Isto permite-me ganhar capacidade crítica, que me leva a ser cada vez mais autónoma e a caminhar para alicerçar a minha prática profissional, permitindo-me, também, compreender se os alunos estão a conseguir atingir as competências e aprendizagens que estabeleci. É um trabalho cíclico e de uma grande responsabilidade, dado na prática letiva, o docente ser “obrigado a encontrar em si mesmo todo um leque de conhecimentos, capacidades e competências, a mobilizar técnicas e metodologias que, por muito que estejam testadas, dependem naquele momento, naquele contexto, perante aqueles alunos, apenas de si” (Pérez, 2014, p. 7).

Uma importante ferramenta no apoio à docência é a planificação. Trata-se de um “processo-tempo no qual os docentes dão sentido à sua prática: aos conhecimentos e capacidades a desenvolver, ao modo como aqueles serão trabalhados e à sua relação com um projeto educativo” (Duarte & Moreira, 2019, p. 176).

Nas minhas planificações, procurei estruturar as aulas tendo em conta os objetivos de aprendizagem que pretendia para os alunos, aquilo que considerava que os alunos se sentiriam mais motivados em realizar, procurando, também, ter em conta os meus próprios gostos pessoais, para que lhes pudesse transmitir a motivação que eu própria sinto. Esta preparação foi sempre feita de acordo com os documentos orientadores da disciplina (AEAS, 2021; DGE, 2008; Ministério da Educação, 1991). Considero ser de um enorme comprometimento selecionar, organizar e ensinar aos alunos a melhor prática e conteúdo musicais. No início do ano letivo senti dificuldade em planear as aulas de uma forma rápida, prática e eficaz. Demorava algum tempo a procurar e selecionar as peças para trabalhar em aula, a fazer os arranjos e a redigir a planificação. Com o decorrer do ano, comecei a “entrar no esquema” e a pensar e realizar as ideias de uma forma mais rápida e intuitiva. Aula após aula fui percebendo e aprimorando como planificar e descrever tudo o mais pormenorizadamente possível, apercebendo-me de que, para mim, era, também, mais fácil, a nível de lecionação, ter uma aula bem preparada e estruturada. Nas minhas primeiras planificações estava, ainda, à procura das palavras e expressões certas a usar e não enquadrava bem as áreas de competência, aprendizagens, conteúdos e avaliação.

Para o ensino de conteúdos, procurei desenvolver atividades aliciantes e motivadoras, como o desafio do cantor mistério. Este desafio, tornou-se um momento de partilha e socialização entre os alunos, dos seus gostos e preferências musicais, motivando-os, ao mesmo tempo, a cantar. Numa turma maioritariamente constituída por rapazes, em processo de mudança de voz, cantar nas aulas de EM era muito intimidatório para alguns alunos. Assim, pretendi criar uma estratégia que os levasse a querer cantar e, posteriormente, a gostar de cantar. Neste desafio os alunos foram convidados a fazer uma gravação de áudio a cantar uma canção da sua escolha e, em cada aula de EM, era escutada uma gravação. A turma tentava adivinhar de que aluno se tratava e esse aluno falava brevemente sobre a sua escolha musical. Foi uma atividade que os alunos participaram entusiasticamente. No final de cada aula, já estavam à espera de saber quem seria o seguinte.

O fato de ter uma turma multicultural permitiu-me abordar a temática musical das músicas do mundo de forma a haver uma identificação das diferentes culturas musicais, permitindo que os alunos se identificassem e partilhassem os seus conhecimentos com a restante turma. Destaco a canção ucraniana *Objymy*, da banda ucraniana Okean Elzy. Uma banda de intervenção contra o

regime político russo. A aprendizagem desta canção aconteceu poucas semanas após iniciar a guerra entre a Rússia e a Ucrânia. Tendo a turma, uma aluna ucraniana, esta aula foi muito emotiva para todos os intervenientes. A aluna traduziu a letra para a turma e emocionou-se, pois, tinha família a viver num país em guerra. A sala de aula ficou num silêncio absoluto e só posso descrever um sentimento de união entre todos transmitida naquele momento à aluna. A canção foi aprendida pelas quatro turmas do centro de estágio e foi apresentada publicamente, em conjunto, em vários momentos até ao final do ano letivo.

A planificação a médio/longo prazo foi sofrendo alterações, apresentada na Tabela 2. No início do ano letivo tentava, ainda, encontrar a melhor estrutura de temas e atividades a abordar, tendo, depois, no decurso do ano, otimizado numa estrutura sequencial e lógica. Por exemplo, após dar a aula de música erudita do século XX apercebi-me de que teria sido uma sequência mais lógica ter lecionado esta temática na aula seguinte à aula de composição, no primeiro período. Isto porque, pela sequência de vídeos que apresentei na aula de composição, este era um conteúdo que já estava, à data, semi-abordado sendo que, quando o voltei a lecionar, já no final do segundo período, tive de referir grande parte dos exemplos à turma, porque tinham sido esquecidos.

Um dos meus objetivos, enquadrado no início do ano na planificação a médio-longo prazo foi levar convidados músicos à escola que pudessem ser uma mais-valia e representassem um contributo positivo na literacia musical dos alunos. Tinha como intuito apresentar géneros musicais diferentes daqueles que os alunos estão acostumados a ouvir, para lhes dar a oportunidade de tomarem contacto com outras realidades musicais que de outra forma poderiam não escutar. Assim, convidei a soprano Rafaela Albuquerque, cantora de ópera internacional, e os guitarristas André Mariano e Hélder Ferreira, que apresentaram o fado, o cavaquinho e a guitarra portuguesa de Coimbra e de Lisboa.

No que se refere à estrutura de aula, tentei sempre seguir uma lógica sequencial que tivesse um fio condutor do início ao fim e que se traduzisse num produto final. Na prática, nem sempre foi possível este produto final, devido, sobretudo, à questão do ensaio instrumental, mas, no decorrer do estágio, fui adaptando e tentando aperfeiçoar as estratégias, a cada aula. Os momentos de ensaio instrumental em aula foram o maior desafio que tive. Como explico nas reflexões das planificações das aulas de leção, estes momentos diziam respeito à parte em que tinha menos experiência e estava menos à vontade. Este foi o ponto que mais me tirou da minha da

zona de conforto. A parte para a qual me preparei e insisti sempre mais, para começar a ganhar prática e deixar de ter receio do ensino instrumental. Considero que foi a área em que mais evolui. Aprendi que o segredo é tentar facilitar sempre o processo e torná-lo o mais acessível possível, para que os alunos não desmotivem, consigam realizar o proposto e se sintam confiantes. No início do ano letivo era-me, também, complicado compor um arranjo que fosse simples e acessível ao nível de dificuldade da turma. No meu pensamento, os arranjos que produzia eram simples e acessíveis, mas, na prática, constatei que não. Este foi um ponto que demorei a otimizar, lutando para encontrar uma forma de simplificar as peças. Percebi, também, que a mudança da sala de aula para a Sala Museu gerava sempre alguma desconcentração e agitação que precisavam de ser muito bem controladas, para que não houvesse dispersão no objetivo de aula a cumprir.

A mudança de sala implicava que os alunos já levassem da primeira parte da aula uma base bem preparada e consolidada para poderem tirar o máximo partido do instrumento que tinham à sua frente. Por vezes, era necessário a observação dos alunos para ter o feedback de quem tinha mais facilidade para tocar melhor um dado instrumento, explorando o melhor que cada aluno poderia oferecer. A partir de meados do ano letivo, comecei a pensar numa distribuição previamente selecionada dos alunos pelos instrumentos. Este passo, aliado à observação dos alunos em aula, permitiu que não perdesse muito tempo de aula quer na distribuição dos alunos quer na aprendizagem da peça, dado os alunos estarem distribuídos de acordo com as suas capacidades para determinado instrumento. Este foi um processo moroso, e que ainda não está completamente solucionado. Continuarei a trabalhar com afinco na sua otimização.

Este último ponto levou-me, com frequência, ao não cumprimento dos tempos que tinha previsto na planificação, porque tinha de adaptar a aula no momento e prolongar um pouco mais a aprendizagem instrumental. Este aspeto foi, também, melhorado ao longo do ano.

Estabeleci uma boa relação pedagógica com os alunos, tentando sempre ir ao encontro das suas dificuldades e objetivos. A turma era pequena e, de um modo geral, era calma e tranquila, havendo apenas alguns elementos que perturbavam o bom funcionamento das aulas. Penso que geri bem os conflitos e as poucas situações mais problemáticas que se observaram dentro de sala de aula e, no geral, tive uma boa gestão do comportamento. Havia um aluno com um tipo de comportamento mais inadequado que parecia não querer saber da disciplina, mas nas últimas aulas do terceiro período começou a ser mais correto e a adequar o seu comportamento à sala de

aula. É um aluno que não tem um bom equilíbrio e estrutura a nível familiar. Surpreendeu-me por ir ao concerto final da turma e levar a sua família.

A realização dos concertos finais foi uma oportunidade de poder apresentar aos pais e encarregados de educação o trabalho realizado durante o ano letivo pelos seus educandos. Na perspetiva de professora, permitiu-me perceber tudo o que envolve e é necessário organizar e pensar para um evento como este. Primeiro, é necessário pensar numa data e hora que tente ser a melhor escolha para todos e ir ao conselho diretivo para aprovação e autorização; depois de aprovada a data, é necessário pensar como irá ser feita a divulgação: criar um cartaz e convites para os encarregados de educação, afixar um *flyer* na sala de professores, no espaço de informação aos alunos e entregar autorizações para a participação no concerto. De seguida, é necessário pensar na conceção do concerto (apresentação, programa), na decoração do espaço, no tipo de roupa a vestir e nos materiais e instrumentos a utilizar. São muitos os aspetos a ter em conta, tendo sido de realçar todo o apoio, ajuda e participação das colegas de estágio. Estes foram os primeiros concertos para pais após a pandemia Covid-19 e os alunos estavam muito entusiasmados por poderem mostrar as suas conquistas. Fiquei muito feliz e satisfeita pela performance dos meus alunos. O resultado refletiu aquilo que lhes pretendi transmitir durante todo o ano a nível de postura em palco, concentração e atenção no instrumento que estão a tocar ou a cantar, ouvir os colegas e envolverem-se na música e, acima de tudo, divertirem-se e aproveitarem o momento.

O apoio, entajuda e relação estabelecidos entre as colegas do centro de estágio foi crucial para que a prática pedagógica decorresse da melhor maneira possível. “A produção de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas” (Instituto Claro, 2017). Os comentários e críticas construtivas realizados nos seminários permitiram-me adequar e mudar estratégias e, até mesmo, olhar de uma forma diferente para problemas existentes. Aquando do isolamento de uma das colegas ajudei na lecionação de duas aulas. A experiência de lecionar uma turma que não é nossa e não nos conhece é intimidatória, é como se voltássemos novamente ao início do ano letivo, porque são alunos novos. Contudo, é muito bom perceber que fui capaz de lecionar e segurar uma outra turma com características totalmente diferentes da minha. Esta experiência permitiu-me, também, experimentar na prática

o que é seguir uma aula estruturada por outro professor, verificando a importância de uma aula bem planeada.

Ao longo do ano letivo considero que cumpri os objetivos por mim traçados nos vários momentos da PES. Para além do meu trabalho individual, a evolução que senti desde o início do estágio deveu-se ao constante e incansável acompanhamento, ajuda e auxílio do professor cooperante Carlos Graciano e às indicações, críticas construtivas e sugestões dos professores supervisores Doutora Graça Boal Palheiros e Dr. Jonas Araújo, pois “não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores” (Nóvoa, 2019, p. 6). Procurei aplicar e introduzir na minha prática de lecionação tudo aquilo que me era dito, corrigido e sugerido, na perspetiva de melhorar sempre mais.

Destaco, por fim, o bom ambiente que vivenciei na EBAG entre toda a comunidade escolar e os *flashmob* e momentos de partilha musical realizados pelas professoras estagiárias e professor cooperante. Estes momentos permitiram que houvesse momentos de relaxe, de divertimento e performance, levando a uma maior coesão entre todos.

A PES foi, para mim, um enorme desafio a ultrapassar, representando um grande crescimento quer a nível profissional quer pessoal. Aprendi, desconstruí-me, quebrando algumas barreiras que existiam em mim e dediquei-me, de modo a dar sempre o melhor de mim em cada momento da minha prática. Foi um passo inicial que me irá ajudar e suportar na caminhada a fazer enquanto docente.

## 3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

### 3.1. INTRODUÇÃO

Este projeto de investigação tem como tema a didática do canto em aulas de música em contexto de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), no qual pretendo estudar o efeito da utilização de uma técnica vocal adequada, sistemática e consciente em crianças, não treinadas vocalmente, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Trata-se de uma investigação-ação, visto haver uma participação ativa da minha parte, no papel de professora de Educação Musical (EM), com os participantes.

Como estudante de canto lírico, tenho como motivação pessoal o anseio por trabalhar uma temática que interligue a área do Canto à área da EM. Acredito tratar-se de um âmbito de estudo pertinente e importante, dado que, nos últimos anos, estudos indicam que as crianças cantam cada vez menos (Giga, 2004; Campbell & Scott-Krassner, 2012). Esta tendência poderá explicar-se pela realidade sociocultural atual que incita ao uso crescente e excessivo de tecnologias ligadas ao visual, aliada ao incorreto uso da voz por parte das crianças. De acordo com a minha experiência pessoal, nas escolas é muito frequente haver crianças com distúrbios vocais, como rouquidão e disfonia, porque estão constantemente a gritar. Ou seja, as suas vozes não estão a ser trabalhadas de modo a saberem usá-las corretamente, pois “as crianças expostas a educação e treino vocais apresentam índices significativamente mais baixos de disfonia do que as crianças sem treino e, ainda, uma maior resistência ao cansaço vocal” (Williams et al., 2005, como citado em Pereira, 2009, p. 33).

Se, na parte instrumental das aulas de EM, é necessário ensinar aos alunos a postura correta de determinado instrumento, porque é que na parte do ensino das canções não se estimula ao uso adequado da voz cantada? Segundo Mizener (2008), torna-se essencial que o professor de música ensine as crianças a cantar e as ajude e motive a desenvolver o desejo de cantar (p. 23). É função do professor ajudar os alunos a alcançar os resultados.

A estrutura deste projeto de investigação inicia-se com a revisão de literatura, que apresenta os autores, bem como os seus respetivos trabalhos e reflexões na área da voz e da técnica vocal. Segue-se uma breve explanação do estudo realizado, enunciando os objetivos a ele associados e os procedimentos metodológicos que foram implementados na realização do projeto. Depois, são apresentados, discutidos e analisados os resultados obtidos da investigação. Por último, a conclusão enfatiza e sintetiza os resultados obtidos, indicando o seu contributo para a EM.

## **3.2. REVISÃO DA LITERATURA**

A voz é uma característica inata ao ser humano, que lhe confere identidade e capacidade de comunicar através de sons falados e cantados. Em termos científicos, a fonação, é uma função neurofisiológica que se refere a um “ato físico de produção do som por meio da interação das pregas vocais com a corrente de ar exalada” (Pinho & Pontes, 2008, p. 8). Ou seja, é um processo que envolve a função respiratória e o aparelho fonador.

A voz cantada é indissociável do mecanismo da fala, sendo definida como uma “complexa teia de fatores interactuantes, que envolvem a percepção, o conhecimento, o desenvolvimento físico, a maturação, a sociedade, a cultura, a história e a intencionalidade” (Welch, 1994, como citado em Welch, 2004, p. 10). De facto, para além de ser um instrumento musical invisível e implicar o envolvimento do corpo todo, o canto é de natureza largamente subjetiva, uma vez que funciona com imagens, gestos e representações daquilo que será percecionado como uma boa qualidade sonora.

### **3.2.1. O CANTO NA INFÂNCIA**

As crianças já nascem a saber utilizar corretamente a sua voz (Giga, 2004). A mesma autora defende ser na primeira infância que se deve começar a adquirir a voz cantada e, segundo Young (2004) e Campbell & Scott-Kassner (2012), é na faixa etária dos três anos de idade que as crianças começam a desenvolver uma exploração espontânea e lúdica de sons musicais, apercebendo-se das suas capacidades vocais. Nestas idades, as crianças sentem-se livres para cantar e explorar a sua voz sem sentirem qualquer tipo de julgamento. A partir dos quatro anos de idade a comunicação entre pares já começa a ser através da voz falada (Campbell & Scott-Kassner, 2012). De acordo com as fases de desenvolvimento vocal ao longo da vida, apresentadas

por Welch (2004) e presentes na figura abaixo (Figura 5), é possível observar que a idade dos três anos compreende a primeira e a segunda infância.

## Figura 5

### *Fases do desenvolvimento vocal ao longo da vida*

1ª Infância 1-3 anos	2ª Infância 3-10 anos	Puberdade 8-14 anos	Adolescência 12-16 anos	Adulto jovem 15-30/40 anos	Adulto 40-60 anos	Sênior 60-80 anos
-------------------------	--------------------------	------------------------	----------------------------	-------------------------------------	-------------------------	-------------------------

Nota. Fonte: Welch, 2004, p.8.

No seu trabalho, Phillips (1992) categorizou em cinco níveis, medidas para o desenvolvimento da voz cantada das crianças: i) pré-cantores, crianças que não são capazes de suster e cantar notas afinadas; ii) cantores de registo de voz falada, crianças que sustentam tonalidades, mas apenas no registo da voz falada; iii) cantores incertos, crianças que tentam controlar a voz cantada através de saltos intervalares, sendo que o registo vocal continua por expandir; iv) cantores iniciantes, crianças que são capazes de cantar afinadas, contudo algumas mudanças de tonalidade podem ser desconfortáveis ou fora da tessitura vocal; v) cantores, crianças que são capazes de cantar afinadas num registo agudo ou grave e sabem usar a sua voz (p. 73). Estas medidas foram inicialmente propostas por Rutkowski, em 1997, intituladas de *Singing Voice Development Measure (SVDM)*, sendo revistas em 1998 por Welch que nomeou o seu modelo como *Vocal Pitch-Matching Development (VPMD)* (Welch, 2006, p. 26).

Deve, assim, ser cultivado e trabalhado desde cedo nas crianças uma postura e capacidade vocal que lhes permita a melhor utilização da sua voz cantada e falada. Nas idades mais precoces é comum não haver, ainda, distinção entre voz falada e voz cantada, tornando-se necessário uma intervenção didática por parte do professor na clarificação e distinção entre as duas (Arte De Toda Gente, 2020).

São vários os pedagogos que produziram conhecimento acerca da importância do canto em idades precoces e revelaram o potencial de desenvolvimento que este poderia trazer em idade mais avançada. Kodály, através da fonomímica, e Willems, através de acróstico, desenvolveram métodos de forma a associar gestos aos sons vocais cantados pelas crianças, de modo a facilitar

a sua afinação. Segundo Williams (2013), a comunicação do professor para com os seus alunos deve assentar numa lógica de facilitador, combinando três fatores: imaginação, intuição e informação, que juntos suportam a criatividade (p. xxiv).

### 3.2.2. A TÉCNICA VOCAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL

A técnica vocal refere-se ao “processo de aprendizagem, prática e domínio dos mecanismos da voz cantada” (Sánchez, 2012, p. 98). No contexto de grupo, a técnica vocal permite a aprendizagem de uma boa postura, padrões de respiração adequada e, conseqüentemente, uma boa qualidade vocal (Williams, 2013, p. 44).

No ensino genérico da música é importante motivar os alunos. As crianças não podem ficar com a ideia de que o canto é doloroso, mas sim fácil e “seguro” (Williams, 2013, p. 8). O objetivo é cantar sem esforço e tensão, constatando-se, uma vez mais, o muito importante papel do professor na transmissão desta premissa. Para as crianças a imitação é um ato constante, constituindo uma ferramenta para a voz cantada, e o professor é o modelo a seguir, devendo estar preparado e devidamente informado acerca das crianças que tem como seus alunos. É aconselhável que o professor do género masculino utilize o falsete para cantar, de modo que seja mais simples para as crianças perceberem auditivamente aquilo que vão cantar e a imitação seja instantânea, estando o professor a cantar em uníssono com elas (Bago de Uva, 2012, p. 22).

No âmbito do seu projeto de investigação de mestrado, Bago de UVA (2010), estudou o efeito da implementação de práticas de técnica vocal e respiratória no canto coral em escolas do 1.º CEB, criando o acrónimo PRATEVOR (p. 4). O autor defende que estas práticas devem ser desenvolvidas de uma forma lúdica para que possam “promover a qualidade do canto executado por crianças no ensino generalista” (Bago de Uva, 2012, p. 13). Atualmente estão a ser aplicadas na Região Autónoma da Madeira (RAM), concretamente no projeto Crescer a Cantar. Este projeto prende-se com a regionalização do currículo e a inserção da música como disciplina curricular no 1.º CEB na RAM e “consiste em aplicações metodológicas e programáticas para a prática do canto coletivo em contexto escolar e coro em geral”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> O projeto Crescer a Cantar pode ser consultado em <https://cresceracantar.madeira.gov.pt/dvd/index.html>

A prática da técnica vocal com crianças envolve um conhecimento informado e consciente do professor, nesta área. “A coisa mais importante que o educador musical pode fazer é perceber que cantar é um comportamento aprendido”, havendo um conjunto de competências auditivas e musicais que uma criança deve aprimorar primeiro para, depois, haver progresso (Mizener, 2008, p. 18). Assim, torna-se essencial que a criança explore, experimente, observe e seja capaz de descrever por palavras as sensações do canto. Segundo Phillips (1992), é nos primeiros anos de escolaridade que o professor deve introduzir a técnica vocal às crianças, tendo em conta parâmetros como a postura, respiração, fonação, ressonância, sendo que a dicção e expressividade também devem ser tidos em conta (p. 72).

Portanto, antes de começar a cantar, deve haver uma sequência de exercícios a realizar de modo a aquecer a voz e indicar ao corpo que algo diferente vai acontecer, havendo três partes que são trabalhadas através da prática da técnica vocal: a postura, a respiração e a voz. Autores como Phillips (1992), Freer (2009) e Williams (2013), sugerem a estrutura que o aquecimento vocal deve seguir. Esta estrutura deve incluir exercícios de: i) relaxamento e postura; ii) respiração; iii) fonação; iv) ressonância; v) dicção e vi) vocalizos.

Em todas estas partes, torna-se necessário adequar o tipo de exercícios a aplicar, existindo cuidados a ter e situações a evitar, sempre de uma forma lúdica. As crianças não entendem o significado de uma terminologia demasiado complexa e necessitam de imagens ou gestos que as levem a executar determinada característica ou qualidade vocal. Vários autores indicam, nas suas pesquisas, aquilo que deve ser evitado nos exercícios técnicos vocais na infância (Bago de Uva, 2012; Pereira, 2009, e Williams, 2013). A nível da respiração, as crianças ainda não apresentam uma capacidade expiratória muito extensa, pois o seu sistema respiratório ainda se encontra em crescimento e desenvolvimento. Deve, assim, evitar-se fazer exercícios de respiração ou cantar notas que envolvam uma sustentação prolongada e uma grande intensidade de som.

Relativamente ao canto, é importante cantar mais acima do âmbito vocal falado da criança, ou seja, da sua vocalização (Arte De Toda Gente, 2020). Segundo Young (2003), a palavra vocalização abrange todo o tipo de ações vocais, como a fala, o canto e o choro. Até aos oito anos de idade todas as crianças têm voz aguda, sendo que a frequência fundamental da sua voz falada se encontra no dó3 e ré3 (Pereira, 2009). Por isso, o professor deve conhecer bem a tessitura e âmbito vocal dos seus alunos, para os manter a cantar numa região confortável, evitando cantar

abaixo do registo de vocalização dos alunos. Deve, também, evitar-se notas agudas, notas de passagem e notas rápidas. Assim, a preparação vocal realizada a crianças deve ser um trabalho progressivo, conduzindo ao desenvolvimento da sensibilidade e percepção auditiva.

Contudo, para Welch (2001), o “desafio não é ensinar as crianças a cantar ao entrarem na escola”, mas garantir que haja oportunidades adequadas para o canto acontecer, ou seja, assegurar uma escolha criteriosa das canções de modo que sejam adaptadas às capacidades das crianças (p.35). O professor deve desconstruir e “adaptar a técnica às competências de canto das crianças e à natureza da música em particular”, ouvindo-as e ensinando-lhes canções, rimas e lengalengas faladas que depois possam ser, também, cantadas (Mizener, 2008, p. 20). As capacidades vocais das crianças devem ser exploradas da mesma forma como aprendem a falar, produzindo primeiros sons vocais que possibilitem a descoberta das capacidades sonoras que levam ao canto (Freer, 2009, p. 57). As crianças precisam de experienciar o canto em uníssono com outras vozes, assim como o registo agudo, num ligeiro tom de voz de cabeça, de modo que a voz falada não apareça (Phillips, 1992, p. 73).

De acordo com os vários autores referenciados, há um vasto leque de exercícios que poderão ajudar as crianças a desenvolver a sua voz cantada: falar com diferentes entoações, a voz de mãe, pai e bebé, sentindo as vibrações no peito ou na garganta; imitar sons de animais e do ambiente com diferentes alturas e intensidades – o som do cuco [o] ou do lobo é útil na mudança da voz falada para a voz cantada; produzir um som nasal – choro de um cão, sirene de bombeiros, apito de comboio; zumbir como um mosquito ou imitar o som do vento ou fantasma permite explorar a tessitura grave e aguda; imitar o som do sino “dlim-dlão” e introduzir a voz cantada.

Já supracitado, as crianças não têm uma capacidade expiratória muito grande, contudo é necessário que elas experimentem a sensação de sustentar a voz de modo a sentirem a produção contínua do som. Cantar canções de embalar com notas sustentadas é um exemplo.

No canto, as atividades cinestésicas, isto é, atividades que associam o movimento à voz, são desenvolvidas através da realização dos exercícios de aquecimento vocal. Estes exercícios aumentam a precisão do canto, a afinação e, também, a concentração. Exemplos destas atividades são o movimento de sinais de mão para indicar as notas que estão a ser cantadas, como a solmização de Kodály (Mizener, p. 20).

No que diz respeito à aprendizagem de uma canção, para haver uma percepção “mais precisa, o texto e a melodia precisam ser desconstruídos e ensinados separadamente” (Welch, 2017, p. 36). A canção deve ser ensinada por partes, como se se tratasse de um jogo, levando a que tenha mais facilidade em executar cada parte.

### **3.2.3. O CANTO E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA**

Estudos comprovam que o canto tem um impacto significativo no desenvolvimento intelectual da criança. Welch (2012) refere que “a capacidade de cantar com sucesso está fortemente correlacionada com um sentimento positivo de inclusão social e de pertença à comunidade” (p. 2). Cantar em grupo cria empatia com quem nos rodeia, trazendo, também, benefícios físicos e psicológicos. Asztalos (2016) defende que o canto facilita o desenvolvimento da linguagem, aprendendo a articular o texto de uma música; facilita a memória, bem como o desenvolvimento do vocabulário (p. 147). Segundo Asztalos (2016), Kodály tinha consciência da importância da prática do canto para o desenvolvimento intelectual e emocional de uma criança, na sua educação e formação de caráter, percebendo bem a sua importância social (p. 147). Phillips (1992) afirma, também, que o canto em idades precoces estimula a afinação e a confiança de uma criança (p. 72).

Assim, cantar é uma das “formas mais positivas de atividade do ser humano”, pois aumenta a autoestima e autoconfiança, trabalha com as emoções, estimula a inclusão social e permite que pessoas de diferentes idades criem uma ligação (Welch, 2012, p. 2).

## **3.3. ESTUDO**

A realização deste estudo tem como ponto de partida a relação entre o Canto e a EM. Ambos fazem parte da minha formação enquanto pessoa e, atualmente, da minha formação enquanto profissional. Coloco, assim, como questão de partida: Qual o efeito da prática de uma técnica vocal adequada, sistemática e consciente em crianças, não treinadas vocalmente, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade?

Através desta questão pretendo analisar dois tipos de efeito:

- i) a nível musical, observando e analisando parâmetros como a respiração, a extensão vocal, a afinação, a dicção das palavras e o equilíbrio vocal;
- ii) a nível social, examinando em que medida a prática da técnica vocal tem impacto na atitude e autoconfiança que a criança tem para com os seus pares.

Originando as seguintes hipóteses:

- i) a prática de uma técnica vocal adequada, sistemática e consciente em crianças, não treinadas vocalmente, regista efeitos positivos nos parâmetros que se pretendem observar? Se sim, traduz também desenvolvimento a nível social?
- ii) a prática de uma técnica vocal adequada, sistemática e consciente em crianças que não têm hábitos de prática vocal regular regista algum efeito positivo em algum destes parâmetros? Caso isso se verifique, pode influenciar o seu desenvolvimento a nível social?

### **3.4. METODOLOGIA**

Para dar resposta ao objeto de estudo deste trabalho, realizei uma investigação-ação, assente numa metodologia experimental e qualitativa, dado o objetivo ser descobrir e descrever aspetos relacionados com o trato vocal e a perceção auditiva (Cardoso, 2014; Carmo & Ferreira, 2008; Jason & Glenwick, 2016). Os métodos qualitativos procuram encontrar soluções para os problemas a nível individual, usando recursos individuais e comunitários (Jason & Glenwick, 2016). Irá, também, envolver uma pequena parte quantitativa, referente aos inquéritos por questionário aplicados aos alunos, visando conhecer o seu à-vontade e a sua segurança ao nível do canto.

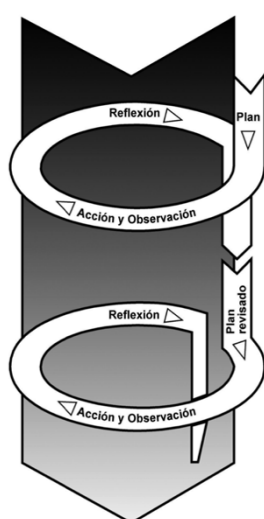
Numa investigação-ação, conforme refere Cardoso (2014),

os professores são chamados a desempenhar um papel ativo e criador no processo educativo, terão de ser capazes de definir, corretamente, os seus próprios problemas, de saber interpretar dados da investigação empírica, de planear estratégias de resolução desses mesmos problemas e de avaliar os novos procedimentos (p. 29).

Sousa (2009) refere que representa “um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (p. 95). Os papéis interligam-se e o professor torna-se, também, no investigador no sentido de melhorar ou modificar a sua prática educativa. A investigação-ação é, então, um processo dinâmico e autorreflexivo em constante análise e avaliação, dividido em quatro ciclos: planificação, ação, observação e reflexão (Figura 6).

**Figura 6**

*Espiral da investigação-ação*



**Nota.** Fonte: Cardoso, 2014, p.32.

No que diz respeito à metodologia experimental, esta pretende conduzir a investigação para “rejeitar ou aceitar hipóteses relativas a relações causa-efeito entre variáveis” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 26). Caracteriza-se por abranger, normalmente, dois grupos: no primeiro será aplicada a investigação que se pretende realizar, o Grupo Experimental (GE), enquanto o segundo não terá qualquer tipo de intervenção, o Grupo de Controlo (GC). Como este estudo se trata de uma investigação-ação, é minha intenção renomear o GE por Grupo de Ação (GA). Segundo Carmo e Ferreira (2008), “num estudo experimental, o investigador manipula pelo menos uma variável independente” e, deve certificar-se que os dois grupos são tão equivalentes quanto possível no que respeita a variáveis dependentes (p. 24).

Na presente investigação, de modo a garantir o controlo das variáveis dependentes, defini que seria importante: i) manter o mesmo professor nos dois grupos, neste caso, eu; ii) seleccionar os grupos com perfis idênticos em género, número, níveis de performance e, se possível, características étnicas e socioeconómicas; iii) ter capacidade de autorregulação e autocontrolo de forma a não enviesar a confirmação do estudo, ou seja, apesar de possuir formação, conhecimento técnico vocal e ter uma sensibilidade diferente, não irei aplicar no GC os mesmos exemplos, imagens e recursos àqueles que constituem a minha intervenção. Com esta última variável, pretendo eliminar o efeito Pigmalião, isto é, não permitir que as expectativas por mim criadas para este projeto conduzam aos resultados por mim esperados (Flores-Mendonza, Nascimento, & Castillo, 2002).

### **3.4.1. PARTICIPANTES**

O universo de estudo desta investigação referiu-se a crianças entre os 6 aos 7 anos de idade que frequentam aulas de música em contexto AEC no 1.º CEB, correspondendo, assim, a duas turmas do 1.º ano de escolaridade. Uma das turmas foi o GA e a outra o GC. De modo a controlar as variáveis dependentes, esta investigação foi realizada com um número de elementos semelhantes em cada grupo no que se refere a género e a níveis de performance musical. No que respeita aos contextos étnico e social, recebi a informação através de conversas informais com os Professores Titulares de Turma (PTT) das turmas envolvidas.

Para a escolha das turmas elegíveis para esta investigação, primeiramente, elaborei uma lista com o número total de alunos a frequentar a AEC de Oficina da Música de cada turma que leciono, com os respetivos contactos dos PTT. Optei por entregar a todas as turmas o consentimento da autorização da realização das gravações áudio para ser assinado pelos Encarregados de Educação (EE) (anexo 1), para poder saber com quantos alunos poderia gravar de cada turma e, a partir daí, analisar as variáveis e decidir a melhor opção. Nesta fase do projeto contei com o apoio dos PTT, que recolheram as autorizações entregues (anexo 2).

Após verificar e analisar as autorizações recebidas, escolhi as turmas do 1.º ano de escolaridade, com 16 alunos no GA e 17 alunos no GC, conforme consta na Tabela 3.

**Tabela 3***N.º total de alunos do GA e do GC*

	GA		GC		TOTAL
	M	F	M	F	
	7	9	10	7	33
<b>TOTAL</b>	16		17		

Para a realização desta investigação-ação, foram realizadas quatro gravações em grupo, contexto coral, e 32 gravações individuais. Para estas gravações individuais, foram escolhidos oito elementos de cada turma: quatro rapazes e quatro raparigas, para realizarem o pré e o pós-teste. Os alunos pertencentes à amostra selecionada serão indicados como GA1, GA2, GA3, GC1, GC2, GC3, etc. De referir que os oito alunos de cada turma foram selecionados tendo em conta o género e a semelhança nas características vocais.

### 3.4.2. PROCEDIMENTO

Após a delimitação dos objetivos da investigação, selecionou-se os instrumentos adequados para a recolha de dados. Como tal, após obter a autorização por parte da maioria dos EE foi iniciada a realização das referidas gravações.

Realizei dois momentos diferentes de gravação, ao longo do ano letivo. Dois momentos pré-teste, em janeiro 2023, antes de implementar o procedimento de estudo no GA e dois momentos pós-teste, em junho 2023. Os dois momentos de cada fase referem-se ao individual e coletivo. Planeei, então, criar um leque temporal de cinco meses entre cada gravação de modo a registar e perceber o desenvolvimento e evolução das crianças nos parâmetros a analisar. De acordo com Carmo e Ferreira (2008), este procedimento trata-se de um plano experimental “pré-teste-pós-teste e grupo de controlo”, referindo-se o pré-teste ao procedimento inicial utilizado antes de

aplicar os exercícios de técnica vocal ao GA e o pós-teste, que irá determinar a eficácia do plano de ação (pp. 251-252).

De referir que as gravações áudio foram realizadas com equipamento específico e profissional, o gravador de captação profissional Zoom H4N Pro. Cada gravação foi feita em duas abordagens, uma coletiva, em sala de aula e em contexto coral e outra, mais individualizada, em sala separada, apenas o investigador e o conjunto de alunos selecionados na amostra.

Para a realização do pré-teste, cada grupo aprendeu numa aula de 60 minutos, de forma coletiva, uma canção. A canção destinada aos GA e GC foi "Adivinha" do Ciclo Eugénio de Andrade, de Manuela Encarnação e arranjo de Carlos Garcia (anexos 3 e 4). Como os dois grupos são turmas que leciono, a escolha da canção foi enquadrada de acordo com o programa planeado pela escola e a ser trabalhado pelas diferentes turmas. Assim, o conteúdo das gravações áudio do pré-teste correspondeu ao registo áudio da canção a trabalhar nos dois grupos, sem os dois grupos terem tido qualquer tipo de intervenção. O pós-teste teve o registo da aplicação prática de exercícios de técnica vocal, relacionados com a respiração e a vocalização. Os exercícios foram adaptados por mim, tendo como fundamento a literatura acima referenciada, a experiência técnica que possuo e uma didática do canto mais aplicada à canção em si. Procurei ter o cuidado de implementar exercícios criativos e apelativos para os motivar a aprender (anexo 5).

Aquando da realização dos diferentes momentos de gravação, realizei, em simultâneo, uma observação direta das gravações, de modo a poder recolher informação visual que auditivamente não é possível perceber. As gravações (anexos 6 e 7) seguiram, também, um processo de audição atenta e cuidada, tendo em conta diferentes parâmetros definidos. A par disto, cada gravação teve uma grelha de avaliação.

### **3.4.3. INSTRUMENTOS DE RECOLHA**

Juntamente com o orientador da pesquisa, traçamos como instrumento de recolha de dados, as gravações áudio realizadas com os participantes do estudo, de forma individual e coletiva, inquiridos por questionário a aplicar aos alunos aquando da realização de cada momento de gravação, no qual relatei as observações por mim realizadas no GA.

Na data do pré-teste, procedi à entrega de um inquérito por questionário inicial aos alunos, de modo a perceber o seu gosto pelo canto, se se sentem inibidos a cantar em público e o seu à-vontade perante os colegas (anexo 8). Voltei a repetir o mesmo inquérito no final do ano, aquando da realização do último momento de gravação. O questionário inicial permitiu ajudar-me na fase de seleção dos alunos, auxiliando na sua caracterização e na pesquisa de semelhanças – controlo de variáveis. Estes inquéritos basearam-se numa escala de Likert (Sá et al., 2021) com *emojis*, simplificada, de resposta fechada (Ílha et al., 2022). De salientar a importância da observação direta e o respetivo registo, como instrumentos de recolha na implementação do projeto.

O tratamento de dados, dos inquéritos por questionário, foi realizado através de análise estatística.

#### **3.4.4. CRONOGRAMA DAS FASES DO PROJETO**

Um projeto de investigação-ação pressupõe o planeamento de toda a intervenção a ser realizada. Por isso, a calendarização da sequência de tarefas a realizar no decorrer deste estudo foi elaborada com base no diagrama de Gantt, um mecanismo utilizado na área da Gestão, mas adaptável a qualquer área (Clark, 1923). A intervenção decorreu ao longo do presente ano letivo, 2022/2023, correspondendo aos meses de outubro a dezembro de 2022 e de janeiro a setembro de 2023, e apresentou três fases: conceção; implementação e monitorização; e avaliação (anexo 9).

### **3.5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

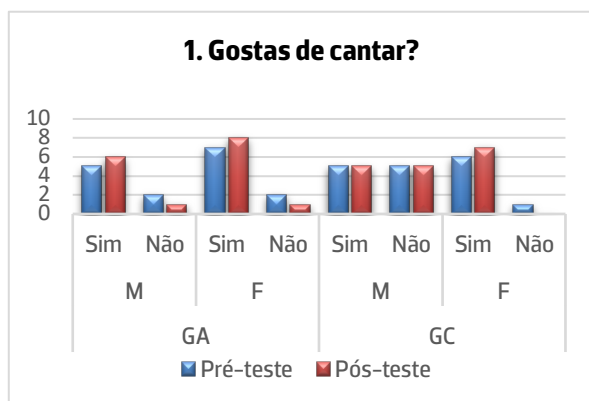
#### **3.5.1. INQUÉRITOS POR QUESTIONÁRIO**

A análise da aplicação do inquérito por questionário ao GA e GC, no momento pré-teste e pós-teste, foi obtida através das figuras sete a 12, abaixo apresentados. É possível observar que não se verifica muita disparidade de resultados nos diferentes momentos. Nas duas primeiras questões, acerca de gostar de cantar, é possível observar que as crianças do género masculino são as que menos gostam de cantar (Figura 7). No entanto, quando questionadas se gostam de

cantar sozinhas, a maioria respondeu não, com exceção das crianças do género masculino do GA (Figura 8).

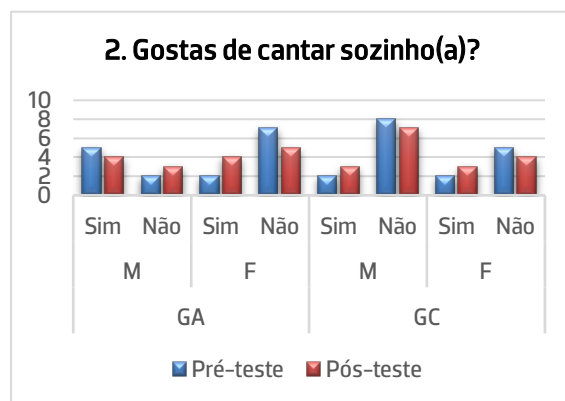
**Figura 7**

*Questionário: Respostas à questão 1*



**Figura 8**

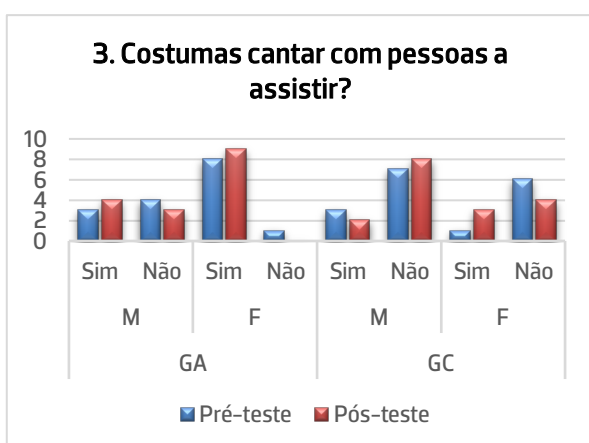
*Questionário: Respostas à questão 2*



No GA, as raparigas costumam e gostam de cantar com pessoas a assistir, enquanto no GC isso não se verifica (Figuras 9 e 10), devido à maioria dos alunos desta turma ser rapazes, implicando que se cante menos e levando a uma inibição de cantar entre os pares.

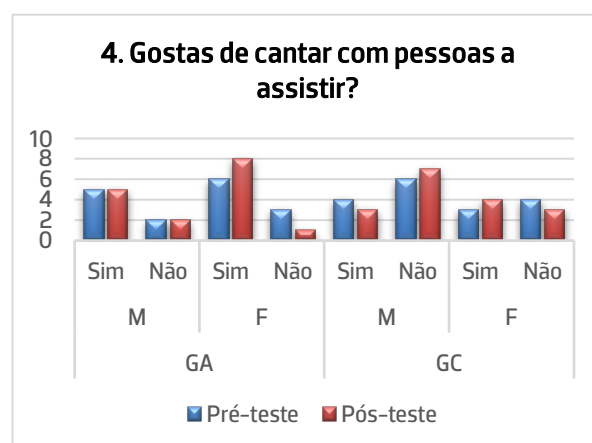
**Figura 9**

*Questionário: Resposta à questão 3*



**Figura 10**

*Questionário: Resposta à questão 4*



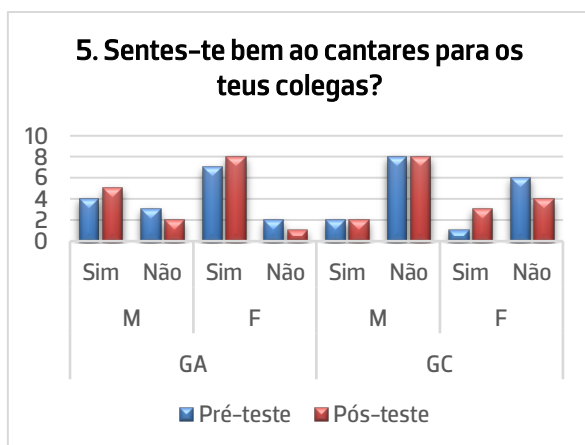
As Figuras 11 e 12 demonstram que, no GA, a maioria dos rapazes e das raparigas se sentem bem a cantar ou a fazer apresentações para os colegas, enquanto no GC apresenta os resultados

inversos, sendo as raparigas a não gostarem de se apresentar em público. No que se refere apenas às apresentações, sem cantar, os rapazes já se sentem bem e mais à vontade a apresentarem-se perante os colegas. Aquando da aplicação do pós-teste, verifica-se uma diferença positiva em ambas as questões.

Em suma, verifica-se que as raparigas gostam mais de cantar do que os rapazes, contudo, não gostam de cantar sozinhas. Já os rapazes não se importam de cantar sozinhos. Os pós-testes apresentaram algumas melhorias nas respostas do GA, sobretudo no que diz respeito ao bem-estar e ao gosto de cantar.

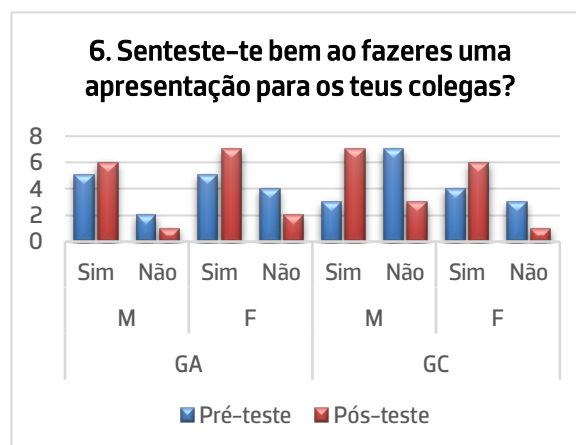
**Figura 11**

*Questionário: Resposta à questão 5*



**Figura 12**

*Questionário: Resposta à questão 6*



### 3.5.2. GRAVAÇÕES PRÉ-TESTE

A canção selecionada foi aprendida pelos dois grupos de igual forma, sem qualquer tipo de preparação vocal, numa aula com um período de 60 minutos. De modo a cativar os alunos, a canção foi enquadrada em forma de adivinha, ensinando o texto falado por imitação. Como desafio, os alunos teriam de descobrir qual o animal durante a semana e dar a resposta na aula seguinte. Foram detetadas duas palavras difíceis de pronunciar: sacristão e crocodilo. Procedeu-se depois à aprendizagem da canção por frases, em imitação, a capella. Neste passo, não foi difícil para os alunos repetirem. Aquando da introdução do acompanhamento instrumental com a melodia, foi mais difícil para os alunos perceberem o momento certo de entrar, mesmo quando por mim indicado, e esperar nos tempos pretendidos. Neste período, nos dois grupos foi gravado o

pré-teste coletivo. Conforme acima referido, as gravações foram realizadas em duas abordagens diferentes, coletiva e individual.

De modo a analisar o conteúdo das gravações, baseei-me nos parâmetros da estrutura de aquecimento vocal referidos no subcapítulo da revisão de literatura. Assim, a parte técnica de aplicação dos exercícios foi experimental, tendo por base as pesquisas mencionadas na literatura e criando/experimentando outras práticas, tendo em conta a individualidade de cada criança e o seu ritmo de aprendizagem.

Na abordagem coletiva, em ambos os grupos, através de audição do pré-teste é possível ouvir a respiração alta, problemas de afinação e dificuldades rítmicas e complicações na dicção, não se percebendo bem certas palavras e frases. A repetição da canção é um momento difícil de entrar a tempo porque é uma transição rápida e pouco intuitiva para crianças mais pequenas. Muitos alunos esquecem-se, também, que a canção repete e a intensidade diminui na repetição. Presencialmente, observou-se postura incorreta e falta de concentração por parte de alguns alunos (Tabela 4).

#### Tabela 4

##### *Síntese das observações pré-teste*

Parâmetros	GA	GC
<b>Respiração</b>	Respiração alta. Dificuldades de respiração por parte de alguns alunos.	Respiração alta. Dificuldades de respiração por parte de alguns alunos.
<b>Altura / Extensão Vocal</b>	Não há dificuldades na tessitura da canção, mas alguns alunos cantam num registo falado.	Não há dificuldades na tessitura da canção, mas alguns alunos cantam num registo de peito.
<b>Intensidade / Equilíbrio Vocal</b>	Tendência para cantar tudo sempre forte e as últimas sílabas de cada frase são sempre muito acentuadas.	Tendência para cantar tudo sempre forte e, por vezes, gritado. As últimas sílabas de cada frase são sempre muito acentuadas. Não cantam em conjunto.
<b>Afinação</b>	A afinação mantém-se, havendo alguns alunos que oscilam um pouco, mas o grupo mantém-se afinado.	A afinação oscila um pouco porque há alunos que ainda não conseguem enquadrar a sua voz no conjunto e para se ouvirem cantam muito forte.

<b>Noção rítmica</b>	No geral, a turma consegue manter o andamento da peça do início ao fim. Há dificuldades na repetição, contudo um dos alunos entrou com confiança e os outros seguiram-no e continuaram.	A turma consegue manter o andamento da peça do início ao fim. Com dificuldade na estrada de algumas frases. Na repetição há uma ligeira insegurança no momento da entrada.
<b>Dicção</b>	Algumas palavras não têm a pronúncia correta, como “corcodilo”. A frase “tem barbas ruivas de milhos” não é perceptível.	Muita confusão com algumas palavras e há palavras não têm a pronúncia correta, como “corcodilo”.
<b>Outras obs.</b>	Alunos mantiveram a concentração em toda música e cantaram com empenho e energia, outros mantiveram uma postura incorreta e estavam distraídos.	Alunos mantiveram a concentração em toda música e cantaram com empenho e energia, outros mantiveram uma postura incorreta e estavam distraídos.

No que respeita às gravações individuais, estas foram realizadas no dia seguinte ao pré-teste. Devido a questões logísticas, as gravações foram realizadas em grupos de três e de quatro alunos numa sala da escola, que não a sala de aula da turma. Apesar de serem menos elementos a observar, os alunos demonstraram alguma timidez em cantar à frente dos colegas, o que se poderá tornar um fator limitador a este estudo. Nestas gravações, verifiquei que a maioria das alunas do GA se sentia mais confortável e com um maior à vontade em cantar do que as do GC. O que corrobora as repostas aos questionários realizados. A sua intensidade vocal era mais elevada o que conduziu a uma maior afinação e uma melhor dicção e, conseqüentemente, a uma maior perceção das palavras. No GC confirmei mais dificuldade e relutância dos alunos em cantar. A turma é constituída na sua maioria por rapazes, havendo muitos problemas de afinação. As raparigas têm algum medo de cantar sozinhas, conseguindo, em grupo, cantar com confiança e segurança e fazendo-se ouvir, mas individualmente, cantam numa intensidade muito fraca, tornando difícil a perceção das palavras e da melodia.

### 3.5.3. GRAVAÇÕES PÓS-TESTE

Após a implementação dos exercícios no GA, foi possível observar, neste grupo, uma maior perceção sobre como cantar. Em grupo, já se encontram numa postura mais alinhada e conseguem ficar prontos para cantar mais rapidamente, sem muitas distrações. A gravação do pós-teste indicou uma melhoria na afinação; uma maior sensibilização para a escuta das entradas

e o sentido rítmico também melhorou. A respiração é mais uniforme entre todos. A nível da dicção, compreendem-se bem todas as palavras, embora alguns alunos ainda tenham dificuldades em pronunciar as palavras mais difíceis. As observações aparecem sintetizadas na Tabela 5.

**Tabela 5**

*Síntese das observações pós-teste*

<b>Parâmetros</b>	<b>GA</b>	<b>GC</b>
<b>Respiração</b>	Há uma melhoria na respiração.	Há uma melhoria na respiração, por parte de alguns alunos. Mas respiração continua alta na maioria dos alunos.
<b>Altura / Extensão Vocal</b>	Não há dificuldades na tessitura da canção.	Não há dificuldades na tessitura da canção.
<b>Intensidade / Equilíbrio Vocal</b>	Há uma maior união e igualdade vocais e um maior sentido frásico.	Continua a tendência para cantar tudo sempre forte, sendo as últimas muito acentuadas.
<b>Afinação</b>	A afinação mantém-se, embora alguns alunos ainda cantem no registo falado.	A afinação oscila um pouco porque há alunos que ainda não conseguem enquadrar a sua voz no conjunto e para se ouvirem cantam muito forte.
<b>Noção rítmica</b>	O andamento da peça foi mantido do início ao fim. A repetição foi feita sem dificuldades rítmicas.	A turma consegue manter o andamento da peça do início ao fim. Ainda há uma ligeira insegurança no momento da repetição.
<b>Dicção</b>	Nota-se uma melhor dicção e maior facilidade na articulação das palavras.	Articulação das palavras melhorou em certos alunos, mas ainda há muitas dificuldades de memorização das palavras e de dicção.
<b>Outras obs.</b>	Alunos mantiveram a concentração em toda música e cantaram com empenho e energia. Estavam seguros, confiantes e melhoraram a postura ao cantar.	A maioria dos alunos mantiveram a concentração em toda música e cantaram com empenho e energia. Estavam mais seguros, mas alguns alunos não tinham postura, estavam distraídos e não permitindo haver uma coesão entre o grupo.

Individualmente, foi notório o à vontade da maioria do GA em realizar as gravações do pós-teste. Os exercícios de fonação e os vocalizos permitiram trazer melhorias à parte cantada. No que se refere ao relaxamento e à postura, foi possível observar que os participantes já demonstravam

saber como se colocar numa posição relaxada para cantar, embora alguns permanecessem um pouco mais rígidos por estarem a ser observados. A respiração estava mais controlada em quase todos os alunos, os ombros estavam mais relaxados e não precisavam de respirar tantas vezes na canção. A afinação, dicção e articulação das palavras melhorou, num âmbito geral.

No GC, os resultados foram menos positivos, embora se tenham notado algumas melhorias. Esta foi uma canção que envolveu muito os alunos e da qual eles gostaram e aprenderam com rapidez. Assim, parâmetros como a articulação das palavras e respiração melhoraram. Contudo, para respirar, os alunos enchiam o peito de ar porque a este grupo não lhe foi explicado que deveriam relaxar os ombros e não os levantar. Notou-se, ainda, muito receio das raparigas, ao cantarem sozinhas, o que corrobora com as respostas apresentadas no resultado dos questionários efetuados. Como aconteceu no pré-teste, em grupo, as alunas conseguem fazer-se ouvir, mas quando cantam sozinhas ficam muito inibidas e quase não se ouvem. O que não acontece com a maioria dos rapazes do GC. Neste género notam-se problemas de afinação e falta de postura a cantar.

GA2 e GC6, são duas alunas que cantam num registo falado, o que se traduz em desafinação, conforme indica o nível do desenvolvimento vocal da voz cantada de Phillips (1992), "cantoras de registo de voz falada". As Tabelas 6 e 7 sintetizam as observações efetuadas através da audição das gravações áudio dos alunos participantes.

## Tabela 6

### *Observações individuais dos testes no GA*

Participante	Pré-teste	Pós-teste
GA 1	Afinado, mas não consegue acompanhar o andamento da canção. Não conseguiu memorizar certas palavras e frases. Tem dificuldade na palavra "sacristão".	A entrada nas frases musicais continua fora de tempo. A palavra "sacristão" ainda é difícil de pronunciar. Tem mais confiança ao cantar.
GA2	Canta num registo falado, provocando falta de afinação. Tendência para acelerar. Facilidade com a letra e memorização da canção.	Melhorou um pouco a afinação, mas ainda continua num registo falado. Facilidade na dicção. Melhorou o sentido rítmico e a postura quando canta.

<b>GA3</b>	Tendência para acelerar. Nas notas graves canta num registo mais falado.	Não melhorou muito a colocação da voz. Na repetição continua a tendência para acelerar. Apresentou mais confiança a cantar.
<b>GA4</b>	Som anasalado. Apresenta dificuldades na respiração e na articulação de algumas sílabas.	Melhorou um pouco o som nasal e a respiração. Tem um bom sentido rítmico. Melhorou a postura e a confiança, apesar de se sentir, ainda, inibido a cantar sozinho.
<b>GA5</b>	Não tem sentido de pulsação. Tem confiança ao cantar, mas apresenta dificuldade de dicção em algumas letras e dificuldades na memorização do texto e ritmo.	Apresentou ainda mais confiança ao cantar. Melhorou articulação, mas ainda troca algumas letras em determinadas palavras. Pulsação melhorou um pouco.
<b>GA6</b>	Respiração alta, apresenta muitas dificuldades na respiração. Troca de letras em determinadas palavras. Canta pela garganta e, por vezes, não chega às notas agudas.	Apresentou mais confiança ao cantar. Melhorou um pouco a respiração e conseguiu cantar as notas mais agudas, mas ainda canta num registo de voz falada.
<b>GA7</b>	É afinado. A nível rítmico, antecipa as frases e acelera um pouco, levando a uma respiração mais irregular e acelerada. Tem uma boa articulação e dicção.	Melhorou a nível respiratório e a nível rítmico, mas na repetição já voltou a acelerar. Tem confiança ao cantar.
<b>GA8</b>	Dificuldades na articulação das palavras e na memorização da letra. Engana-se na entrada e não canta na repetição.	Melhorou a nível da memorização, contudo, ainda se engana no ritmo e nas palavras.

**Tabela 7**

*Observações individuais dos testes no GC*

<b>Participante</b>	<b>Pré-teste</b>	<b>Pós-teste</b>
<b>GC1</b>	Apresenta dificuldades na afinação e na concentração, rindo-se. Por vezes canta no registo falado. Dificuldades na memorização da canção.	Ainda continua a cantar no registo falado. Melhorou a nível da memorização.
<b>GC2</b>	Tem confiança ao cantar. Dificuldades na respiração e na articulação de palavras, o que dificulta a entrada no tempo correto.	Continua com dificuldades na respiração e na articulação da letra. Apresentou um melhor sentido rítmico.

<b>GC3</b>	Afinado, mas voz muito pequena e com pouca projeção. Dificuldade de afinação na parte final da canção.	Dificuldade de confiança no início. Apresentou alguns problemas de afinação.
<b>GC4</b>	Canta misturando a voz falada e a voz cantada. Apresenta dificuldades na respiração e na memorização do texto.	Melhorou a afinação e canta com mais confiança. Na repetição desconcentrou-se e esqueceu-se da letra.
<b>GC5</b>	Dificuldade na memorização do texto. Falta de confiança ao cantar, tendo vergonha de cantar sozinha. Falta de dicção em algumas palavras.	Verificou-se desafinação em certas frases. Tem sentido rítmico, mas engana-se e volta atrás no decorrer da canção. Continua a falta de confiança.
<b>GC6</b>	Canta no registo da fala, desafina e faz portamentos. Tem dificuldade na respiração.	Tem um bom sentido rítmico, mas tem muitas dificuldades em afinar. Os problemas de respiração continuam.
<b>GC7</b>	Dificuldades a nível rítmico. Problemas na dicção do som 'ss'. Problemas de afinação e respiração. Canta num registo falado.	Melhorou um pouco o sentido rítmico. Consegue atingir as notas mais agudas, mas canta pela garganta é-lhe difícil.
<b>GC8</b>	É afinada e tem confiança ao cantar. Apresenta algumas dificuldades a nível rítmico.	Não tem problemas de afinação e continua confiante ao cantar.

Assim, apesar de ser um estudo com algumas limitações e com poucos participantes, é possível concluir que existe um efeito muito positivo na utilização de uma prática de técnica vocal consciente por parte do professor, na evolução destes alunos, não só ao nível musical, mas também social.

### 3.6. CONCLUSÃO

A literatura indica que a prática da técnica vocal é benéfica para todas as crianças.

No que respeita à realização dos pré-testes, em grupo, encontrei algumas dificuldades. Primeiramente, ensinar a música num período limitado de tempo, não me permitindo ser exigente com determinados aspetos, nem respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem de cada aluno. O que se traduziu, também, numa dificuldade dos alunos em processar e assimilar toda a

informação; conseguir, em alguns grupos, que os alunos focassem a sua atenção e se encontrassem motivados para a realização da gravação; e procurar fazer uma observação direta aquando da gravação, sendo muita informação recebida ao mesmo tempo e não tendo o tempo imediatamente a seguir à aula para anotar a observação. Seguidamente, o curto espaço de tempo para a realização da investigação, uma vez que a escola tinha também as suas atividades programadas. Por último, a dificuldade em conseguir um espaço adequado para realizar as atividades vocais, com acompanhamento de instrumento musical acústico e relativo silêncio, fez com que, na maioria das vezes, a ação fosse realizada na própria sala de aula com todos os alunos presentes e, por vezes, na sala de música da escola, com um grupo menor.

“Cantar faz parte da condição humana” (Welch, 2001, p. 37). Enquanto professora, é meu dever pensar sempre no impacto que tenho no desenvolvimento vocal e emocional dos meus alunos. Cada vez mais procuro, através da desconstrução e da experimentação, gerar novos modelos, novo conhecimento e novo material, criando descobertas e atividades. Por isto, penso que esta investigação trará um contributo positivo quer aos professores de EM quer às crianças, que poderão saber utilizar melhor a sua voz, evitando problemas vocais graves no futuro e, sobretudo, desenvolver a parte relacional e de interação social com os pares e com a sociedade, em geral.

Por questões éticas, é meu dever, enquanto docente, garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades. Como no decorrer deste projeto, o GC não teve acesso aos conhecimentos e experiências aplicados ao GA, no final do projeto, garanti a aplicação dos exercícios de prática vocal no GC.

Como forma de corroborar os dados obtidos, seria pertinente, numa futura investigação, alargar a amostra e o período temporal da investigação e ser aplicado por professores de EM que estejam fora do contexto do canto. Seria, também, interessante perceber qual a importância que os professores de EM dão ao canto, à preparação vocal dos alunos e, se eles próprios, se sentem confiantes e seguros em fazer esta preparação vocal nas suas aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finda esta etapa do Mestrado em Educação Musical, farei agora uma última reflexão acerca das mudanças que passei, dos obstáculos que ultrapassei e daquilo que ainda está por vir.

A PES foi um ponto de viragem, uma experiência muito enriquecedora, repleta de desafios, que me transformou enquanto pessoa e enquanto profissional. A formação teórica inicial foi importante para me dar um vasto leque de conhecimentos, que pude aplicá-los e/ou adaptá-los à realidade pedagógica, através de muita análise e autorreflexão da minha prática educativa. A constante partilha de conhecimentos e entreaajuda entre as colegas de estágio, professor cooperante e professores supervisores, a realização de eventos dentro e fora da sala de aula, a resolução de problemas no imediato, permitiram-me vivenciar o dia a dia de um professor de 2.º CEB e estar no terreno com crianças cujas idades nunca tinha trabalhado, tendo sido muito desafiante e motivador. Observei e experimentei diferentes técnicas de ensino e tive de aprender e adaptar-me a uma nova linguagem, uma vez que estava habituada a trabalhar com crianças mais pequenas, procurando dar sempre o meu melhor e, acima de tudo, fazer o meu trabalho com gosto e transmitir esse gosto aos meus alunos. E esse 'meu melhor' foi, muitas vezes, por mim questionado se seria o melhor para eles, se os motivava, se os envolvia na aprendizagem. E começar a ter intrínseco em mim esta capacidade de autocrítica é uma das competências mais importantes que levo deste mestrado.

Foi neste sentido crítico, e cíclico, de constante adaptação à realidade, que surgiu o propósito de realizar uma investigação-ação. O facto de eu estar muito familiarizada com o canto lírico e ter uma turma de estágio, com um número de alunos maioritariamente do género masculino, em processo de mudança de voz, criou-me uma inquietação constante em como melhorar o desempenho vocal desses alunos sem que eles se sentissem desmotivados e com falta de confiança em cantar. Foram feitos exercícios de rotina de técnica vocal, criação do desafio "cantor mistério" e procurei sempre levar para as aulas canções com as quais eles se identificassem, mas que ao mesmo tempo trabalhassem a sua voz. Sei que não é uma vez por semana que vai fazer com que os alunos adquiram hábitos diferentes, mas se o hábito já existisse e fosse trabalhado conscientemente, por parte dos professores, desde os primeiros anos de escolaridade será que seria mais fácil? E será que seriam alunos mais confiantes e determinados? Foi também por ter

notado muita dificuldade numa comunicação tranquila entre pares e muita vergonha em fazer apresentações para os colegas que surgiu esta temática para o projeto de investigação.

Penso que o tema que trouxe é pertinente, e, apesar das limitações enunciadas, foi possível observar que existe uma correlação muito positiva entre a aplicação dos exercícios de técnica vocal e a evolução dos alunos. Este estudo permitiu-me trabalhar, adaptar e desenvolver novos exercícios no trabalho de canções com os alunos. E a evolução decorreu não só a nível musical, mas também a nível social.

Tendo apenas 6 anos, é de notar já alguma vergonha por se apresentarem aos colegas por terem medo da rejeição e de serem postos de parte. A sociedade atual quer a perfeição e não permite o erro. E as crianças precisam de errar para aprender. E o professor pode fazer a diferença, porque “aquilo que em termos comuns se qualifica como ‘vocação’ para a docência, [...], é a junção harmoniosa de conhecimentos teóricos, competências para o seu desenvolvimento prático e qualidades humanas para envolver os outros nas atividades propostas de um modo positivo” (Pérez, 2014, p. 9-10).

O ensino é mais eficaz quando vai ao encontro das necessidades e aptidões de cada criança (Welch, 2017, p. 36). E, para tal, segundo Pérez (2014) um bom professor precisa de ser humilde, ser curioso, ser flexível, ter segurança em si próprio, ter paciência, ser consciente, coerente, convicto e proativo e possuir inteligência emocional, aliada à sabedoria e à visão (p. 9).

Ser professor, a meu ver, não é apenas ensinar, mas ajudar à aprendizagem, fornecendo as ferramentas necessárias e acompanhando a individualidade de cada ser humano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de Aurélia de Sousa – AEAS. (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa 2018-2021 - Educação para a Cidadania*. Obtido de [http://ae-aureliadesousa.com/ativos/docs/pe2018\\_2021.pdf](http://ae-aureliadesousa.com/ativos/docs/pe2018_2021.pdf)
- Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa – AEAS. (2021). *Planificação Anual de Educação Musical / 6.º Ano*
- Arte De Toda Gente, (15 de Outubro de 2020). *15/10 - 15H - Muda Vocal: processos fisiológicos e processos de aprendizagem*. Obtido de YouTube: <https://www.youtube.com/live/YvsSjk2U6S0?si=EVmOX08a5hXV13dU>
- Asztalos, A. (2016). *Importance of vocal warm-ups in children choir rehearsals in Hungarian Music Primary Schools*. Obtido de <https://www.semanticscholar.org/paper/9dc5e769b318c463817fdc5ad7b8f2aaa86ab88>
- Bago de Uva, J. (2010). *Práticas de técnica vocal e respiratória aplicadas ao canto coral nas escolas do 1o Ciclo do E.B.: um estudo sobre os efeitos da técnica vocal e respiratória como (um dos) factor(es) de valorização "do canto em conjunto" no contexto de sala de aula*. (Relatório de estágio de mestrado). Instituto Politécnico de Setúbal. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/5565>
- Bago de Uva, J. (2012). Práticas de Técnica Vocal e Respiratória ('PRATÉVOR') e Outros Fatores Potenciadores da Qualidade do Canto Coral no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 13-30. doi: <https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.77>
- Câmara Municipal do Porto. (s. d.). *Projeto CriArte Porto*. Consultado a 1 de novembro, 2021 em <https://www.cm-porto.pt/programas-e-projetos/projeto-criarte-porto>
- Campbell, P., & Scott-Krassner, C. (2012). *Music in Childhood: From preschool through the elementary grades* (4.ª ed.). Cengage Learning.

- Cardoso, A. P. (2014). *Inovar com a investigação-ação: desafios para a formação de professores*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metologia da investigação. Guia para a auto-aprendizagem* (2.ª Edição). Universidade Aberta.
- Clark, W. (1923). *The Gantt chart, A worrking tool of management*. Ronald Press.
- Condessa, I. C. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente: Notas de campo e outros registos. *Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação*, 248-261.
- Direção-Geral de Educação – DGE. (2018). *Aprendizagens Essenciais / Articulação com o perfil dos Alunos – 2.º Ciclo do Ensino Básico Educação Musical*. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais>
- Duarte, P., & Moreira, A. (2019). A planificação como dimensão da ação docente: Especificidades na formação de professores de história. Em C. Leite (coord.), P. Fernandes (coord.), A. Monteiro, C. Figueiredo, F. Sousa-Pereira, & M. Pinto (Org.), *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe): II Seminário* (pp. 173-186). Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UPorto). [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14742/1/ART\\_\\_PedroDuarte\\_2019\\_6.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/14742/1/ART__PedroDuarte_2019_6.pdf)
- Flores-Mendonza, C., Nascimento, E., & Castillo, A. (2002). A crítica desinformada aos testes de inteligência. *Revista Estudos de Psicologia*, 19(2), 17-36. <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/4TN3Bnp9GXPtPC87kcgJcHq/?format=pdf&lang=pt>
- Freer, P. K. (2009). Choral Warm-Ups for Changing Adolescent Voices. *Music Educators Journal*, 95(3), pp. 57-62.

- Giga, I. (2004). A educação vocal da criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 69–80.  
<https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/3153>
- İlhan, M., Taşdelen Teker, G., Güler, N., & Ergenekon, Ö. (2022). Effects of category labeling with emojis on Likert-type scales on the psychometric properties of measurements. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(2), 221–237.  
<https://doi.org/10.1177/07342829211047677>
- Instituto Claro, (25 de Maio de 2017). *Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores*. Obtido de YouTube: <https://youtu.be/KqopJQ03KOE>
- Jason, L., & Glenwick, D. (2016). *Handbook of Methodological Approaches to community-based Research: Qualitative, quantitative, and mixed methods*. Oxford University Press.
- Ministério da Educação. (1991). *Programa de Educação Musical – Plano de organização do ensino-aprendizagem. Ensino Básico 2.º Ciclo (Vol. I)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-geral do Ensino Básico e Secundário.
- Mizener, C. P. (2008). Our Singing Children. *General Music Today*, 21(1), 18–24.
- Nóvoa, A. (2019). Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. *Educação e Realidade*, 44(3). <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em A. Nóvoa, *Os professores e a sua formação* (pp. 13–33). Publicações Dom Quixote.  
<https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758>
- Pereira, A. L. (2009). A voz cantada infantil: Pedagogia e didática. *Revista de Educação Musical da APEM*, 132, 33–45.  
[https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/artigo\\_apem\\_voz\\_pdf.pdf](https://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/artigo_apem_voz_pdf.pdf)
- Pérez, J. F. (2014). *Coaching para docentes. motivar para o sucesso*. Porto Editora.
- Phillips, K. H. (1992). *Teaching kids to sing*. Wadsworth Publishing.

- Pinho, S., & Pontes, P. (2008). *Músculos intrínsecos da laringe e dinâmica vocal*. Revinter.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação (Cadernos do CCAP-2).
- Sá (Org.), P., Costa (Org.), A. P., & Moreira (Org.), A. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora. <https://doi.org/10.34624/KA02-FQ42>
- Sánchez, I. B. (2012). *La voz. la técnica y la expresión* (2.ª Edição). Paidotribo Editorial.
- Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2.ª Edição). Livros Horizonte.
- Welch, G. F. (2001). The importance of singing. *5 to 7 Educator*, 1(6), 35-37. [https://www.researchgate.net/publication/272472933\\_The\\_importance\\_of\\_singing\\_in\\_child\\_development](https://www.researchgate.net/publication/272472933_The_importance_of_singing_in_child_development)
- Welch, G. F. (2004). Investigar o desenvolvimento da voz e do canto ao longo da vida. *Revista Música, psicologia e educação*, 5, 5-20. <https://parc.ipp.pt/index.php/rmpe/article/view/2420>
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. Em G. McPherson (Ed.), *The Child as Musician* (pp.311-329). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198530329.003.0016>
- Welch, G. F. (2012). The benefits of singing for children. *University of London*, 1-4. [https://www.academia.edu/18882895/The\\_Benefits\\_of\\_Singing\\_for\\_Children](https://www.academia.edu/18882895/The_Benefits_of_Singing_for_Children)
- Welch, G. F. (2017). Os equívocos a respeito da música. Em S. Sobreira (Org.), *Se você disser que eu desafino...*, (pp. 13-62). UNIRIO. [http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/livro\\_silvia\\_sobreira\\_2017.pdf](http://www.unirio.br/cla/ivl/publicacoes/livro_silvia_sobreira_2017.pdf)
- Williams, J. (2013). *Teaching singing to children and young adults*. Compton Publishing.

Young, S. (2004). *Music with the under-fours*. Routledge.

## **ANEXOS DIGITAIS**

### **Pasta 1 – Observação da prática musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

- Guião de observações dos diferentes centros de estágio
- Observações e heteroavaliação das colegas estagiárias

### **Pasta 2 – Prática de Ensino Supervisionada**

- Planificação das aulas lecionadas
- Planificação e calendarização anual da PES
- Concertos

### **Pasta 3 – Projeto de Investigação**

Anexo 1 – Pedido de autorização para a realização de gravações de voz

Anexo 2 – Relação das turmas com o número de autorizações entregues

Anexo 3 – Partitura da canção “Adivinha”

Anexo 4 – Instrumental áudio da canção “Adivinha”

Anexo 5 – Caderno de exercícios de técnica vocal em aulas de música do 1.º CEB

Anexo 6 – Gravações áudio dos testes efetuados ao GA

Anexo 7 – Gravações áudio dos testes efetuados ao GC

Anexo 8 – Inquérito por questionário aplicado aos GA e GC

Anexo 9 – Cronograma das fases do projeto de investigação

ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO  
POLITÉCNICO  
DO PORTO

P.PORTO

**M**

MESTRADO

ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

**Relatório de Estágio**  
**A Didática do Canto em aulas de música em**  
**contexto de Atividades de Enriquecimento**  
**Curricular**  
**Maria João Baptista Ribeiro**

