

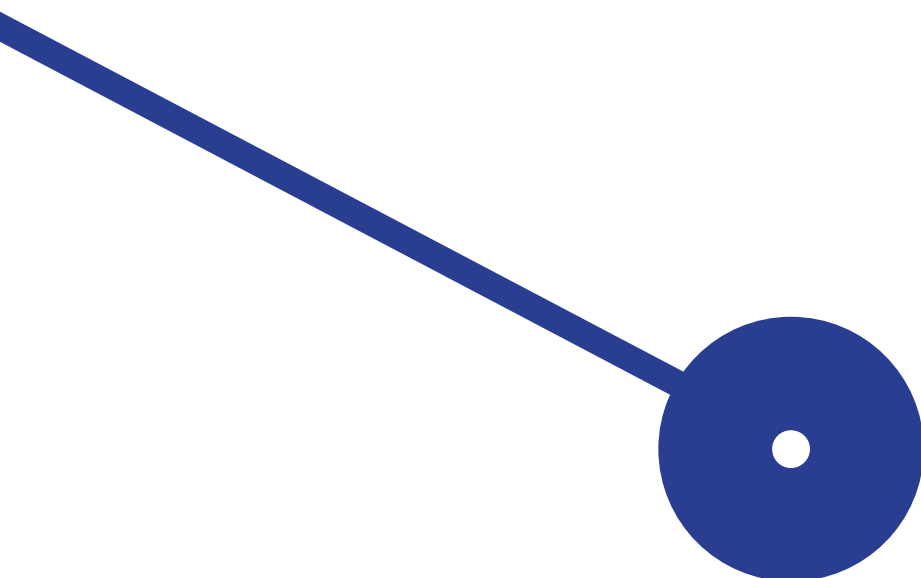
M

MESTRADO
ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

Educação Musical: como é potencializar a musicalidade nos alunos

Lizana Loch Maciel

12/2025



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Lizana Loch Maciel

**Educação Musical: como é potencializar a musicalidade nos
alunos**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Orientação: Professor Doutor Rui Bessa

Porto, dezembro de 2025

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer a todos os meus professores da ESE-IPP ao longo deste mestrado que me desafiaram e trouxeram luz e clareza aos meus questionamentos. Agradeço aos colegas de curso pelas conversas, desabafos e pela parceria nas aulas.

Agradeço ao meu orientador, Doutor Rui Bessa, pela sua paciência e atenção de sempre nas nossas reuniões como também pela confiança depositada em mim.

Agradeço aos meus colegas de estágio que foram essenciais neste processo, me dando feedbacks sobre as aulas, bem como a relação de cooperação que desde sempre tivemos assim como à professora cooperante Ana Maria Martins por me receber nas suas aulas de EM e também pelo seus ensinamentos e apoio durante as aulas. Agradeço aos professores e colega que foram entrevistados para a realização deste estudo. Obrigada por partilharem, mesmo que de forma breve, os vossos pensamentos e estratégias no contexto educativo.

Agradeço ao Miu pelo companheirismo incansável e ao Martinho Ventura por toda a força, parceria e apoio incondicional ao longo de todo o mestrado.

Agradeço as minhas amigas lasmin Andrade, Ana Serafini, Stella Maieski, Cibél Etchelar e a Jalile Petzold pelas trocas e conversas genuínas desde sempre. Agradeço ao meu pai João Carlos, meus avós Clara Gislaine e João Jesus, meus dindos Jolaine Silva, Rafael Silva e Carmen Diniz pelo apoio nos meus estudos e confiança depositada em mim mesmo que do outro lado do oceano.

E por último o meu agradecimento de todo o coração a minha mãe, que sempre me apoiou em tudo, principalmente na música. Se hoje estou aqui, terminando um mestrado em música é graças à força que sempre me deu para seguir os meus sonhos. Espero que, onde estiveres, estejas orgulhosa de mim.

RESUMO ANALÍTICO

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Porto.

No primeiro capítulo, o foco incide sobre a observação de aulas de Educação Musical no 2.º ciclo, realizada em oito escolas, o que proporcionou um primeiro contacto com a prática pedagógica e com diferentes estratégias e metodologias de ensino ao longo do ano letivo de 2024/2025.

O segundo capítulo apresenta o meu percurso na Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida no Agrupamento de Escolas Escultor António Fernandes de Sá, com a turma do 6.º C, entre os meses de outubro de 2024 e junho de 2025. Descrevem-se as características da escola, da turma e da sala de aula, bem como a planificação das atividades realizadas ao longo do ano letivo, culminando numa reflexão final sobre o estágio.

Por fim, no terceiro e último capítulo, expõe-se o projeto de investigação desenvolvido ao longo do ano letivo, centrado no estudo da musicalidade e na forma como esta pode ser desenvolvida e potencializada no âmbito da Educação Musical. A investigação contempla as perspetivas de diferentes professores sobre a importância da musicalidade no contexto da sala de aula e identifica estratégias utilizadas para a promover no ambiente educativo, procurando, assim, compreender as práticas pedagógicas adotadas e os desafios que se colocam ao processo de ensino da música.

Palavras-chave: Prática de Ensino; Educação Musical; Musicalidade.

ABSTRACT

This internship report was prepared as part of the Supervised Teaching Practice course, which is part of the Master's Degree in Music Education in Primary Education at the Porto School of Education.

The first chapter focuses on the observation of Music Education classes in the 2nd cycle, carried out in eight schools, which provided initial contact with teaching practice and different teaching strategies and methodologies throughout the 2024/2025 school year.

The second chapter presents my journey in Supervised Teaching Practice, developed at the Escultor António Fernandes de Sá School Group, with the 6th C class, between October 2024 and June 2025. It describes the characteristics of the school, the class and the classroom, as well as the planning of activities carried out throughout the school year, culminating in a final reflection on the internship.

Finally, the third and last chapter presents the research project developed throughout the school year, focusing on the study of musicality and how it can be developed and enhanced in the context of Music Education. The research considers the perspectives of different teachers on the importance of musicality in the classroom context and identifies strategies used to promote it in the educational environment, thus seeking to understand the pedagogical practices adopted and the challenges posed by the process of teaching music.

Keywords: Teaching Practice; Music Education; Musicality.

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Inventário dos instrumentos de sala de aula.....27

Tabela 2 - Planificação Médio-Longo Prazo.....35

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Escola EB2/3 Escultor António Fernandes de Sá.....	24
Figura 2 – Missão da Escola EB2/3 Escultor António Fernandes de Sá	25
Figura 3 – Sala de EM da Escola EB2/3 Escultor António Fernandes de Sá	26
Figura 4 – Instrumentos da Escola EB2/3 Escultor António Fernandes de Sá.....	28
Figura 5 – Auditório da Escola EB2/3 Escultor António Fernandes de Sá.....	28
Figura 6 – Anfiteatro da Escola EB2/3 Escultor António Fernandes de Sá.....	29
Figura 7 – Continentes abordados nas músicas do mundo.....	38
Figura 8 – Viagem pela Orquestra.....	39
Figura 9 – Partitura não convencional criada pelos alunos.....	40
Figura 10 – Composição no Song Maker.....	40
Figura 11 – Cartaz do concerto de final de ano.....	41

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias atribuídas à musicalidade.....	50
Gráfico 2 – Variantes das respostas da 2ª categoria.....	51
Gráfico 3 – Variantes das respostas da 3ª categoria.....	53
Gráfico 4 – Estratégias para potencializar a musicalidade.....	54
Gráfico 5 – Características associadas à musicalidade percebida nos alunos.....	56

ÍNDICE DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB –Ciclo do Ensino Básico

EM – Educação Musical

ESE – Escola Superior de Educação

IPP – Instituto Politécnico do Porto

NTD –Novas Tecnologias Digitais

PES – Prática de estágio supervisionada

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	13
1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	13
1.1. SÍNTESE DAS AULAS OBSERVADAS	14
1.1.2. OBSERVAÇÃO A.....	14
1.1.3. OBSERVAÇÃO B.....	15
1.1.4. OBSERVAÇÃO C.....	15
1.1.5. OBSERVAÇÃO D	16
1.1.6. OBSERVAÇÃO E	17
1.1.7. OBSERVAÇÃO F	18
1.1.8. OBSERVAÇÃO G	18
1.1.9. OBSERVAÇÃO H	19
1.2. DISCUSSÃO.....	20
1.3. REFLEXÃO.....	22
2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO	24
2.1. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	24
2.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE EDUCAÇÃO MUSICAL	26
2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	29
2.4. PLANIFICAÇÃO	31
2.5. PRÁTICA DE ENSINO	36
2.6. REFLEXÃO SOBRE A PES.....	41
3. EDUCAÇÃO MUSICAL: COMO É POTENCIALIZAR A MUSICALIDADE	43
3.1. REVISÃO DA LITERATURA	44
3.2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	46
3.3. METODOLOGIA	46
3.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	48
3.4.1. CONSIDERA A MUSICALIDADE UM PONTO IMPORTANTE?	49
3.4.2. ACHA QUE A MUSICALIDADE É ALGO INTRÍNSECO NOS ALUNOS?	50

3.4.3. COMO É POTENCIALIZAR A MUSICALIDADE NOS ALUNOS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL?.....	52
3.4.4. USA ALGUMA ESTRATÉGIA ESPECÍFICA PARA ESTE FIM?	53
3.4.5. É POSSÍVEL NOTAR ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS A MUSICALIDADE PERCEBIDA NOS ALUNOS?	55
3.5. CONCLUSÃO.....	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61
ANEXOS	67
APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE CONSENTIMENTO	68
APÊNDICE 2 – ENTREVISTAS	70

INTRODUÇÃO

Este relatório constitui o resultado da Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida ao longo do ano letivo de 2024/2025, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, promovido pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. A PES realizou-se no Agrupamento de Escola Escultor António Fernandes de Sá, em Vila Nova de Gaia, englobando os 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. O presente documento organiza-se em três capítulos, os quais refletem diferentes dimensões da formação pedagógica e investigativa. O primeiro capítulo dedica-se à observação da prática pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico, viabilizando o contacto com diferentes contextos escolares e estilos de ensino. Foram acompanhadas aulas lecionadas por diversos docentes, cujas metodologias e estratégias evidenciaram abordagens distintas e enriquecedoras. A análise crítica dessas práticas contribuiu significativamente para o meu desenvolvimento oferecendo referências concretas para a construção da minha identidade docente enquanto futura professora de Educação Musical. O segundo capítulo apresenta uma descrição detalhada da Prática de Ensino Supervisionada realizada na Escola Básica Escultor António Fernandes de Sá. Contempla as atividades pedagógicas desenvolvidas, as aprendizagens adquiridas, os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas, culminando numa reflexão sobre todo o percurso formativo. Por fim, o terceiro capítulo está dedicado ao projeto de investigação intitulado “Educação Musical: como potencializar a musicalidade nos alunos”, orientado pelo Professor Doutor Rui Bessa. O estudo visa analisar estratégias suscetíveis de implementação em sala de aula, com vista ao estímulo da musicalidade, contribuindo para uma prática docente mais consciente, criativa e eficaz. Ressalta-se, nesse contexto, o pensamento de Gordon (2003), que afirma: “A musicalidade é uma capacidade humana que deve ser estimulada e desenvolvida de modo ativo e significativo, numa prática educativa que valorize não apenas o ensino técnico, mas também as experiências e sensibilidades individuais.”

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

No início do ano letivo, antes de iniciar a prática docente na escola de estágio, realizei a observação de oito aulas de Educação Musical em sete instituições diferentes, públicas e privadas, do distrito do Porto. Este primeiro capítulo apresenta uma análise reflexiva dessas observações, com o intuito de ampliar a compreensão sobre as práticas pedagógicas no terreno.

A observação constitui uma ferramenta essencial para o crescimento pessoal e profissional do professor, pois permitiu o contacto direto com diferentes metodologias e contextos educativos. No processo de formação docente, observar práticas reais oferece ao futuro professor a oportunidade de aprender com a experiência dos profissionais em exercício, promovendo a aquisição de novas ideias e estratégias que podem enriquecer sua própria prática pedagógica. Essa perspectiva é comprovada por autores como Schön (1983), que destaca o papel da reflexão na ação como elemento central na aprendizagem profissional, e Zeichner (1993), que defende a importância da prática reflexiva na formação de professores críticos e conscientes.

Para a recolha de dados, recorreu-se a uma grelha de observação de formato semiaberto, que possibilita o registo de informações amplas e não dirigidas, de acordo com diretrizes atuais na área da investigação educacional (Reis, 2011). Este tipo de instrumento tem se mostrado particularmente eficaz na captação da complexidade das interações em sala de aula, permitindo uma abordagem abrangente e contextualizada das práticas docentes. A opção pelo intervalo de registo a cada cinco minutos revelou-se pertinente para construir um retrato detalhado das dinâmicas observadas, potencializando a análise qualitativa dos dados, alinhando-se à ênfase contemporânea dada à flexibilidade e à profundidade na investigação qualitativa em educação (Manual

de Apoio à Observação). A seguir, apresenta-se uma síntese das aulas observadas, sendo possível consultar os registos completos em anexo (Anexo A).

1.1. SÍNTESE DAS AULAS OBSERVADAS

1.1.2. OBSERVAÇÃO A

A aula decorreu num ambiente organizado e propício à aprendizagem musical, com a sala disposta em formato retangular e equipada com recursos como quadro de pauta, projetor, colunas e instrumentos musicais. A professora iniciou a aula com uma receção acolhedora, utilizando música clássica de Leopold Mozart para ambientar os alunos, que chegaram ligeiramente atrasados devido à troca de sala. Após a chamada e verificação do material, foi apresentado o sumário da aula, centrado na interpretação do segundo andamento da “Sinfonia dos Brinquedos”.

A metodologia adotada combinou escuta orientada e prática instrumental. A docente contextualizou historicamente a obra com apoio audiovisual e conduziu os alunos na execução da escala de Dó maior na flauta de bisel, corrigindo posturas e utilizando estratégias lúdicas para facilitar a memorização das notas. Os exercícios incluíram alternância entre “Sol e Mi”, solfejo coletivo e acompanhamento ao piano, culminando na leitura e execução de um excerto da partitura projetada no quadro.

Ao longo da aula, os alunos demonstraram envolvimento, tranquilidade e bom comportamento. Apesar do tempo limitado, a professora conseguiu manter o ritmo das atividades e garantir que todos os objetivos fossem alcançados. A abordagem prática e repetitiva permitiu uma assimilação eficaz dos conteúdos, mesmo sendo o primeiro contacto dos alunos com o instrumento. A aula encerrou com a execução completa do trecho musical, reforçando a aprendizagem e promovendo uma experiência musical significativa.

1.1.3. OBSERVAÇÃO B

A aula de Educação Musical foi estruturada em três momentos distintos, integrando conteúdos rítmicos, melódicos e expressivos. Iniciou-se com a leitura rítmica da peça “Alla Turca”, de Mozart, através de um musicograma criativo que associava palavras do cotidiano — “pão”, “queijo” e “marmelada” — às figuras musicais de semínima, colcheia e semicolcheia. Esta abordagem facilitou a compreensão dos valores rítmicos, aliando som, imagem e movimento. Em seguida, os alunos trabalharam a leitura melódica da música “Johnny B. Goode”, de Chuck Berry, alternando entre a execução instrumental com xilofones e metalofones e o solfejo vocal, com apoio do manual Play 5 e acompanhamento em play-along.

Na última parte da aula, os alunos cantaram o hino da escola, cuja letra foi previamente contextualizada pela professora, promovendo uma interpretação consciente e coletiva. A docente demonstrou boa capacidade de gestão da turma, mantendo um ambiente de respeito e cooperação, mesmo diante de momentos de dispersão. A estratégia de alternância entre prática e escuta, aliada à divisão de tarefas por grupos, garantiu a participação ativa dos alunos. Apesar da eficácia geral da aula, observou-se a necessidade de maior clareza nas instruções rítmicas e de maior presença vocal da professora como modelo, especialmente durante o canto do hino, onde o uso exclusivo do play-along poderia ter sido complementado por uma versão a capella.

1.1.4. OBSERVAÇÃO C

A aula de Educação Musical decorreu numa sala pequena e tradicional, com 22 alunos organizados em suas mesas e os materiais dispostos adequadamente. O espaço, embora limitado, estava equipado com diversos instrumentos musicais, como flautas, tambores, guitarras e instrumentos de percussão, além de recursos audiovisuais como ecrã, colunas de som, quadro de música e piano. O ambiente revelou-se tranquilo e

cooperativo, com os alunos demonstrando respeito e envolvimento ao longo de toda a sessão.

A condução da aula foi partilhada entre o professor titular e uma colega de mestrado que estava a realizar a cooperação da aula. As atividades foram iniciadas com aquecimento vocal e gestual, seguindo os princípios do método Kodály, focando nas notas “Sol, Lá, Si”. Em seguida, os alunos exploraram as figuras rítmicas — semínima, mínima e semibreve — por meio de exercícios práticos com palmas e instrumentos de percussão, acompanhados por músicas como a “9ª Sinfonia” de Beethoven e “We Will Rock You” dos Queen, promovendo a compreensão dos valores rítmicos de forma dinâmica e contextualizada.

Na segunda parte da aula, os alunos realizaram leitura e execução de partituras das músicas “Summer, I Miss You” e “What’s Up”, com apoio do manual Play 5 e acompanhamento ao piano e play-along. A prática envolveu solfejo, leitura musical e execução na flauta, com atenção à postura e à interpretação dos sinais musicais. A aula encerrou com uma atividade de revisão rítmica utilizando os instrumentos de percussão, consolidando os conteúdos abordados. A gestão da turma foi eficaz, mantendo um ambiente de aprendizagem produtivo e participativo.

1.1.5. OBSERVAÇÃO D

A aula de Educação Musical, realizada com 17 alunos numa sala organizada em formato de U, teve como foco principal a prática instrumental e o desenvolvimento da percepção da forma musical. A professora retomou o trabalho sobre a peça “A Nossa Canção”, explorando figuras rítmicas como colcheias, semínimas e mínimas. Os alunos realizaram solfejo rítmico e melódico, tocaram nas flautas e xilofones, e participaram ativamente na construção da peça, cuja estrutura formal foi apresentada como Introdução (ostinato 2x), AABB, Coda (ostinato 2x). A professora promoveu a alternância entre os instrumentos, garantindo que todos os alunos tivessem oportunidade de participar.

Durante a aula, foram utilizados diversos recursos como ecrã, colunas de som, quadro com pauta, flautas de bisel e xilofones. A professora aplicou estratégias eficazes, como percussão corporal para desenvolver autonomia motora e consciência rítmica, além de dividir os alunos por naipes para facilitar o acompanhamento instrumental. Apesar de a turma se mostrar agitada, a professora manteve uma postura firme e respeitosa, conseguindo gerir o comportamento com autoridade e promovendo um ambiente de cooperação e aprendizagem. Na parte final, realizou-se uma audição ativa da peça barroca “Entre les Sauvages” de Rameau, com os alunos em círculo, marcando pulsação e ritmo com o corpo e expressando-se livremente através da dança. A professora conduziu uma reflexão sobre a estrutura musical, explicando a forma Rondó (A-B-A-C-A). A atividade promoveu uma ligação emocional com a música e incentivou a escuta sensível. Como pontos de melhoria, destaca-se a ausência de aquecimento com a flauta, a gestão de alunos sem instrumento e a falta de intervalo, que poderia ter favorecido a concentração dos alunos.

1.1.6. OBSERVAÇÃO E

A aula de Educação Musical iniciou-se com uma abordagem histórica e simbólica, centrada na apresentação do hino da escola, que será interpretado pelos alunos no Dia da Escola. A professora contextualizou a origem do hino e explicou o significado de cada trecho da letra, utilizando um PowerPoint projetado e gravações sonoras para apoiar o canto coletivo. A atividade incluiu uma visita à escultura do fundador António Fernandes de Sá, reforçando o vínculo entre a música e a identidade institucional. O ambiente foi organizado de forma inclusiva, com os alunos sentados lado a lado, promovendo maior proximidade e participação.

Na segunda parte da aula, os alunos exploraram a leitura rítmica com base na música “Mão na mão” de Ana Lua Caiano. A professora distribuiu pauzinhos para marcar ritmos com semínimas e pausas, e conduziu exercícios de pergunta-resposta entre grupos, alternando timbres com palmas e estalos. A atividade culminou com a execução da

música, acompanhada por movimentos corporais e instrumentos como reco-reco e lenço, permitindo que os alunos se expressassem musicalmente e fisicamente. A aula foi dinâmica e envolvente, com estratégias que favoreceram a escuta ativa, a prática instrumental e a expressão criativa.

1.1.7. OBSERVAÇÃO F

A aula de Educação Musical decorreu numa sala especialmente equipada, com os alunos dispostos em arquibancada, o que favoreceu a visibilidade e liberdade de movimento. O professor iniciou com um aquecimento vocal e corporal através da música “It’s the End of the World as We Know It”, utilizando percussão corporal para explorar figuras rítmicas como semínima, colcheia e semicolcheia. Em seguida, introduziu a música “A Gente Vai Continuar”, de Jorge Palma, contextualizando-a com curiosidades sobre o compositor e orientando a interpretação vocal e instrumental com apoio do piano, do ecrã e de vídeos de referência.

A parte prática envolveu leitura musical, dedilhado com flauta e execução em divide, com grupos de alunos interpretando vozes distintas. O professor promoveu a análise rítmica e a afinação, mantendo uma gestão eficaz da turma, mesmo diante de momentos de agitação. A aula culminou com a execução integral da peça, incluindo o uso do papelofone e do jogo de sinos por alunos selecionados. A abordagem gradual e participativa permitiu aos alunos desenvolver competências musicais de forma envolvente e colaborativa, num ambiente de respeito e aprendizagem ativa.

1.1.8. OBSERVAÇÃO G

Entre todas as aulas observadas até o presente momento, esta destacou-se pela excelência na condução pedagógica e pela abordagem metodológica com a qual me identifico profundamente. A aula de Educação Musical decorreu num espaço cuidadosamente estruturado, com os alunos dispostos em formato de U, um tapete

central e uma variedade de instrumentos musicais distribuídos pelo ambiente. O professor iniciou com uma proposta de polirritmia em grupos, promovendo a marcação da pulsação e a execução de padrões rítmicos diferenciados. Em seguida, desenvolveu atividades de improvisação rítmica e melódica com base em graus conjuntos, recorrendo ao piano e ao xilofone como suporte técnico e expressivo. A clareza na organização das tarefas e a alternância entre escuta, prática e reflexão favoreceram significativamente o foco e a participação dos alunos.

Após o intervalo, a aula prosseguiu com a exploração das notas “Dó, Lá, Ré e Sol” no xilofone, seguida por exercícios de improvisação individual e coletiva. Os alunos foram incentivados a experimentar diversos instrumentos e a interagir musicalmente entre si, com especial destaque para a atividade em que o professor acompanhou na guitarra enquanto os alunos improvisavam com o pandeiro. Esta dinâmica colaborativa, aliada à autonomia demonstrada pelos alunos na recolha e utilização dos instrumentos, contribuiu para um ambiente de aprendizagem envolvente, ativo e pautado pela responsabilidade partilhada.

Na etapa final, o professor introduziu a música Believer presente no manual Play 5, dos Imagine Dragons conduzindo os alunos em exercícios de solfejo, vocalização e execução instrumental. A abordagem segmentada e progressiva permitiu uma assimilação eficaz dos conteúdos, culminando na interpretação integral da peça com acompanhamento ao piano. A relação entre o professor e os alunos revelou-se próxima e respeitosa, sustentada por empatia, humor e uma comunicação clara. A aula evidenciou uma prática musical rica, acessível e bem estruturada, cumprindo com rigor os objetivos pedagógicos propostos

1.1.9. OBSERVAÇÃO H

Nesta aula de Educação Musical os alunos estavam organizados em semicírculo e com lugares numerados, o que favoreceu a visibilidade e a participação coletiva. A professora

iniciou com exercícios de percussão corporal e canto à capela da música Grândola Vila Morena, integrando movimentos rítmicos e palmas. A atividade foi acompanhada por explicações sobre a estrutura da canção e o seu contexto histórico, promovendo reflexões sobre a Revolução dos Cravos e o papel das músicas de intervenção. Foram também abordadas questões de cidadania e património, como o Cante Alentejano e a distinção entre património material e imaterial.

Na segunda parte da aula, os alunos trabalharam com a flauta de bisel, realizando exercícios de imitação e posicionamento, seguidos da prática da música Machadinha. A professora orientou a execução sem recurso à partitura, focando no nome das notas, na afinação e na intensidade sonora. Em seguida, os alunos cantaram a música “Liberdade” de Sérgio Godinho, com acompanhamento ao piano, explorando entradas vocais, ritmo silábico e variações interpretativas. A atividade foi enriquecida com o uso do quadro interativo e vídeos de referência, promovendo uma aprendizagem integrada entre teoria, prática e escuta ativa.

Para encerrar, a professora distribuiu instrumentos de percussão como bongós, cajón, pandeiretas e reco-reco, incentivando a improvisação musical em conjunto com o piano. Os alunos participaram com entusiasmo, alternando os instrumentos e acompanhando o refrão com canto e execução simultânea. A aula revelou-se dinâmica, bem estruturada e profundamente envolvente, destacando-se pela qualidade da condução pedagógica, pela diversidade de recursos utilizados e pela relação de respeito e proximidade entre professora e alunos.

1.2. DISCUSSÃO

Durante o período de observação de aulas de Educação Musical em diversas escolas do distrito do Porto, foi possível identificar práticas pedagógicas que revelam uma

abordagem rica e diversificada ao ensino da música. A presença da flauta de bisel como instrumento de trabalho em sala de aula destacou-se, ao proporcionar aos alunos o contacto com um instrumento melódico, complementando o uso tradicional dos xilofones, metalofones e jogos de sinos do instrumental Orff. No entanto, a sua eficácia pedagógica depende fortemente da competência técnica e didática do professor. É essencial que o docente domine minimamente bem o instrumento e sirva de modelo para os alunos, promovendo uma aprendizagem significativa. Ao mesmo tempo, é desejável que se explorem outros instrumentos musicais, evitando uma abordagem centrada exclusivamente na flauta, como defendem Swanwick (1999) e Paynter (1982), que sublinham a importância da variedade instrumental na construção de experiências musicais mais completas.

Outro aspeto foi a forte presença de prática musical nas aulas observadas. Os alunos participaram ativamente em atividades com instrumentos, prática vocal e percussão corporal, esta abordagem prática está em consonância com os princípios da pedagogia musical ativa, defendida por autores como Keith Swanwick, que valorizam o fazer musical como eixo estruturante da aprendizagem.

Os conteúdos musicais foram introduzidos de forma orgânica, integrando-se naturalmente nas dinâmicas da aula, o que contribui para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa.

A utilização da partitura revelou-se recorrente nas aulas observadas. Verificou-se, contudo, uma divergência de opiniões entre os docentes quanto à anotação dos nomes das notas musicais por baixo das figuras. Alguns professores utilizam esta prática como facilitadora da fluidez na leitura e execução musical, especialmente em fases iniciais de aprendizagem, enquanto outros se opõem, por considerarem que tal estratégia pode comprometer o desenvolvimento da leitura musical autónoma. Esta tensão pedagógica remete para discussões mais amplas sobre o equilíbrio entre apoio visual e autonomia interpretativa, como discutido por Hallam (2010) no contexto da literacia musical.

Importa ainda referir que todas as escolas visitadas estavam bem equipadas em termos tecnológicos, dispoñdo de computadores, colunas de som e projetores, o que possibilita uma abordagem multimodal ao ensino da música. O manual Play 5, da autoria de Jonas Araújo e Tito Santos, foi amplamente utilizado, servindo como recurso estruturante da maioria das aulas assistida.

1.3. REFLEXÃO

A observação das aulas de Educação Musical revelou-se uma experiência profundamente enriquecedora para o meu percurso como futura docente. Venho de um contexto em que nunca tive aulas de Educação Musical na escola básica e este processo permitiu-me contactar com uma diversidade de práticas pedagógicas, estratégias de gestão de comportamento e abordagens metodológicas que ampliaram significativamente a minha compreensão sobre o ensino da música em contexto escolar.

Cada escola visitada apresentou realidades distintas, tanto no que diz respeito aos recursos disponíveis como às características dos alunos e às dinâmicas institucionais. Essa diversidade trouxe consigo não apenas desafios específicos, mas também oportunidades valiosas de aprendizagem. A pluralidade de contextos observados reforçou a importância de uma prática docente flexível, capaz de se adaptar às necessidades e potencialidades de cada grupo de alunos, uma perspectiva alinhada com os princípios da pedagogia diferenciada defendida por Tomlinson (2001).

Durante as observações, foi possível identificar uma valorização clara da prática musical ativa, com destaque para o uso de instrumentos, o trabalho vocal e a percussão corporal. Estas atividades, integradas de forma orgânica nas aulas, promovem o envolvimento dos alunos e favorecem o desenvolvimento de competências musicais essenciais, como a escuta, a expressão rítmica e a coordenação motora. A abordagem

experencial observada está em consonância com os pressupostos de Elliott (1995), que defende uma educação musical centrada na ação e na participação significativa dos alunos.

Em síntese, esta experiência de observação permitiu-me desenvolver uma visão mais ampla, crítica e sensível sobre o ensino da Educação Musical. A diversidade de contextos, práticas e perspectivas observadas reforçou a importância de uma abordagem pedagógica aberta à experimentação, à criatividade e à adaptação constante. Como futura docente, levo comigo não apenas técnicas e estratégias, mas sobretudo uma consciência mais profunda sobre o papel transformador da música na educação.

Unir em torno de objetivos comuns, congregando esforços e vontades da comunidade educativa; *Formar* para o desenvolvimento integral dos alunos, respeitando as suas potencialidades e aspirações individuais; *Incluir* cada aluno, independentemente da sua condição pessoal ou social, através da diversificação de estratégias educativas e formativas que promovam uma efetiva inclusão.



Figura 2 – Missão da Escola EB2/3 Escultor António Fernandes de Sá

Diversos projetos são desenvolvidos de forma estratégica, alinhados com os objetivos pedagógicos e formativos definidos por este agrupamento. Entre os exemplos mais relevantes destacam-se o Projeto Leiamos, o Programa Aves e o projeto interdisciplinar O HERÓI | “Por mares nunca de antes navegados”, os quais refletem o compromisso com uma abordagem educativa rica, criativa e integrada. A visão de promover o desenvolvimento integral dos alunos, investindo na formação de cidadãos autónomos, críticos, solidários e preparados para atuar num mundo em constante transformação. Este percurso educativo privilegia a descoberta do eu e do outro, contribuindo para a construção de projetos de vida pessoal e coletiva, sustentados por princípios de humanização e felicidade ao longo de toda a vida. Esta combinação da missão, visão e objetivos definem o contexto educativo da Escola Escultor António Fernandes de Sá, promovendo uma aprendizagem enriquecedora e comprometida com a formação integral dos alunos.

2.2. CARACTERIZAÇÃO DA SALA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

A instituição dispõe de uma sala destinada à leção da área disciplinar de Educação Musical — a sala A6 —, que, apesar de devidamente equipada, não é de uso exclusivo para esta disciplina. A referida sala encontra-se equipada com mesas, cadeiras, um computador com acesso à internet, altifalantes, projetor, quadro pautado e um teclado, consultado na figura 3.



Figura 3 – Sala de Educação Musical da Escola EB2/3 Escultor António Fernandes de Sá

Essa configuração de sala de aula foi adotada em quase todas as minhas aulas de Educação Musical, privilegiando a disposição em formato de U, com os alunos posicionados frente a frente e sem obstáculos intermédios, como mesas. Como o espaço não era de uso exclusivo da disciplina, a reorganização da sala era realizada previamente a cada aula, de modo sistemático. Conforme Moran (2015), essa organização espacial favorece uma comunicação mais direta e um contacto visual imediato, promovendo maior interação, participação ativa e envolvimento coletivo nas atividades pedagógicas.

Conta ainda com uma variedade de instrumentos do conjunto ORFF (cf. figura 4), bem como uma guitarra e um piano. Todos esses recursos, entre outros, estão registrados num inventário elaborado e disponibilizado pela escola, o qual pode ser consultado abaixo e também nas figuras.

Instrumentos	
1 piano	3 xilofones soprano
1 guitarra	4 xilofones alto
30 pares de clavas	1 xilofone baixo
3 blocos de 2 sons	2 metalofone soprano
4 caixas chinesas	1 metalofone alto
1 congas	4 guizos
1 par de maracas	10 tamborins
8 jogos de Boomwhackers com cromática	5 pandeiretas
3 reco-reco	1 temple block
3 jogos de sinos	6 triângulos

Tabela 1 – Inventário dos instrumentos da sala de aula A6.



Figura 4 – Instrumentos da Escola EB2/ Escultor António Fernandes de Sá

A escola dispõe também de um auditório com capacidade para 58 lugares sentados, equipado com sistema de som e mesa de mistura para controlo técnico.



Figura 5 – Auditório da Escola EB2/3 Escultor António Fernandes de Sá

Além disso, existe um anfiteatro ao ar livre, inicialmente previsto para acolher o concerto de final de ano. Contudo, devido a condições meteorológicas adversas, a apresentação teve de ser transferida para o pavilhão gimnodesportivo.



Figura 6 – Anfiteatro da Escola EB2/3 Escultor António Fernandes de Sá.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, realizada na Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Escultor António Fernandes de Sá, foi-me atribuída a turma do 6ª C. Esta turma era composta por 20 alunos, sendo 12 do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Contudo, uma das alunas frequentava o ensino articulado em música com o instrumento harpa, e, portanto, não frequentava as aulas de EM. Assim, o número efetivo de alunos que participavam nas aulas da disciplina era de 19. As aulas letivas tinham a duração de 100 minutos e realizavam-se semanalmente às segundas-feiras, das 14h30 às 16h20.

Esta foi uma turma com reduzida diversidade cultural, sendo a maioria dos alunos de nacionalidade portuguesa. Havia, no entanto, um aluno nascido em Portugal, cujos pais são de origem ucraniana.

No que se refere ao perfil da turma, desde o início foi possível identificar diversas fragilidades, principalmente no que diz respeito às estruturas familiares de vários alunos. Verificou-se igualmente a presença de um número expressivo de estudantes

com comportamentos compatíveis com o TOD¹, os quais, em determinadas situações, comprometiam o ambiente de aprendizagem, adotando atitudes provocadoras e desestabilizadoras nas interações interpessoais. Tratava-se de uma turma com reduzida coesão relacional, o que representou um desafio constante ao longo da prática. Enquanto professora estagiária, procurei intervir de forma construtiva nesse cenário, promovendo um ambiente mais seguro, colaborativo e acolhedor. Acredito que, ainda que de modo gradual, foram sendo registados progressos nesse sentido, apesar de se tratar, no geral, de um grupo com exigências significativas ao nível da gestão comportamental.

Apesar das dificuldades, evidenciou-se uma clara predisposição por parte dos alunos para participarem ativamente nas atividades musicais ao longo de toda a PES. Diversos alunos revelaram um potencial expressivo no canto e na execução instrumental, o que contribuiu de forma muito positiva para o desenvolvimento das aulas e para o êxito de algumas das propostas pedagógicas. Merece destaque a iniciativa da professora cooperante, Ana Maria Martins, ao adquirir, com verba da escola, um trompete destinado ao aluno Luís, criança em situação de elevada vulnerabilidade familiar, possibilitando-lhe integrar a Orquestra Juvenil de Vila Nova de Gaia, onde frequentava ensaios às quartas-feiras, pelas 19h, além de receber aulas de instrumento. Contudo, mais próximo do final do ano letivo, foi-me comunicado que o aluno optou por desistir do projeto, tendo devolvido o instrumento à escola.

¹ O Transtorno Opositivo Desafiador (TOD) caracteriza-se por um padrão global de desobediência, comportamento hostil e desafiador. Referência: *TOD | O que é? Como diferenciar do autismo?* (2021, January 13). Instituto Singular. <https://institutosingular.org/blog/o-que-e-tod/> (acesso a 2 de novembro de 2025).

2.4. PLANIFICAÇÃO

Ao longo do ano letivo, todas as planificações foram concebidas com base nas Aprendizagens Essenciais, documento orientador apresentado no início da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito das unidades curriculares teóricas. Este referencial, publicado em 2018 pelo Ministério da Educação de Portugal, destina-se ao 2.º Ciclo do Ensino Básico na disciplina de Educação Musical e estabelece os objetivos de aprendizagem a alcançar pelos alunos ao término do ciclo, bem como as competências a serem desenvolvidas em contexto de aula. “O currículo da disciplina de Educação Musical deve ser construído em torno das áreas de audição, interpretação e composição, sempre considerando as experiências musicais dos alunos e os contextos educativos em que estão inseridos” (Mota, 2011, p. 44). O documento enfatiza o desenvolvimento das capacidades musicais dos alunos, contemplando dimensões como interpretação e comunicação, apropriação e reflexão crítica, além de experimentação e criação, aspetos que foram explorados ao longo da minha prática pedagógica.

Na planificação apresentada abaixo, encontram-se assinaladas em cor roxa as temáticas trabalhadas durante o ano letivo, entre as quais se destacam: músicas de Natal, músicas do mundo, uma viagem pela orquestra e género erudito, bem como músicas de intervenção de origem portuguesa, brasileira e italiana. Incluem-se ainda os conteúdos obrigatórios da PES, nomeadamente os dedicados à composição, um compositor erudito português e ainda a música contemporânea.

Datas indicativas	Semanas	Aulas	Atividades Musicais/ Temas	Outras atividades na Escola
Outubro 04/10	1ª	Greve na escola	Escola Fechada.	
Outubro 11/10	2ª	Observação	- Musicograma do Outono de Vivaldi e ensaio do Hino da Escola.	
Outubro 14/10	3ª	1ª Cooperação	- Atividade de exploração rítmica baseada na música "Johnny B. Goode", de Chuck Berry.	

Outubro 21/10	4ª	2ª Cooperação	- Continuação da atividade rítmica com a música "Johnny B. Goode", de Chuck Berry com foco na improvisação utilizando boomwhackers e xilofones/metalofones.	
Outubro 28/10	5ª	3ª Cooperação	- Musicograma e música "The Lion Sleeps Tonight"; - Dinâmica de apresentação com o nome dos alunos associados a um gesto; - Musicograma "Poison Ritmo Halloween"; - Visualização do vídeo da música "The Lion Sleeps Tonight", seguido de interpretação vocal a capella com toda a turma.	
Novembro 04/11	6ª	1ª Lecionação	- Audição ativa; - Intensidades do som; - Interpretação da música "Wimoweh" de Solomon Linda.	1ª supervi são
Novembro 11/11	7ª	2ª Lecionação	- Musicograma com percussão corporal; - Exercícios de treino de altura / grave e agudo; - Música "Wimoweh" trabalhando as intensidades /forte e piano; - História sonorizada de São Martinho.	
Novembro 18/11	8ª	3ª Lecionação	- Musicograma com boomwhackers da música "Rolling in the Deep"; - Prática vocal da música "Rolling in the Deep"; - Pequeno arranjo de percussões de altura não definida; - Improviso.	
Novembro 25/11	9ª	4ª Lecionação	- Biografia de Villa Lobos e das Bachianas; - Audição ativa da Toccata "Trenzinho do Caipira"; - Criação da paisagem sonora com os objetos que temos a mão; - Prática instrumental com xilofone, jogos de sinos, tambor e clavas; - Improviso com xilofone, jogos de sinos, tambor e piano.	
Dezembro 02/12	10ª	5ª Lecionação	Temática de músicas de Natal - Prática Vocal e instrumental com a música "Adivinha o quanto eu gosto de ti" de Tito Santos; - Musicograma "Jingle Bell Rock"; - Prática Vocal e instrumental com a música "Jingle Bell Rock" de Bobby Helms.	
Dezembro 09/12	11ª	6ª Lecionação	- Prática Vocal e instrumental com a música "Adivinha o quanto eu gosto de ti" de Tito Santos; - Musicograma "Jingle Bell Rock"; - Prática Vocal com a música "Jingle Bell Rock" de Bobby Helms; - Prática instrumental com a música "Jingle Bell Rock", utilizando instrumentos de altura definida e indefinida; xilofones, pandeiretas e clavas.	
Dezembro 16/12	12ª	7ª Lecionação	- Musicograma "We Wish You a Merry Christmas" com boomwhackers. - Prática Vocal com a música "We Wish You a Merry Christmas." - Prática Vocal com a música "Adivinha o quanto eu gosto de ti" de Tito Santos com gestos de coreografia.	

Dezembro 20/12			- Cada turma apresentou uma música e no final as três turmas cantaram junto a música “Adivinha o quanto eu gosto de ti” de Tito Santos.	Concerto de Natal
Janeiro 06/01	13ª	8ª Lecionação	Temática das músicas do mundo - Músicas do mundo: Ásia e Oceânia - instrumentos tradicionais e audições; - Escala pentatónica; - Improvisação com os xilofones na escala pentatónica; - Prática instrumental da música “Sifu” de João Carlos Ramalheiro.	
Janeiro 13/01	14ª	9ª Lecionação	Músicas do mundo: África - instrumentos tradicionais e audições; - Ouvir, interpretar e cantar a música “Sodade” de Cesária Évora; - Escala menor; - Improvisação com os xilofones na escala menor; - Percussão corporal, monorritmia e polirritmia.	
Janeiro 20/01	15ª	10ª Lecionação	Músicas do mundo: América - instrumentos tradicionais e audições; - Ouvir, cantar e tocar a música, “Mas, que nada” de Jorge Ben Jor; - Escala maior; - Improvisação com os xilofones na escala maior; - Interpretação cantada de cada estrofe do poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” de Luís de Camões referente ao trabalho interdisciplinar – O Herói “Por mares nunca antes navegados”.	
Janeiro 27/01	16ª	11ª Lecionação	- Audição ativa da música “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” de José Mário Branco; - Improvisação vocal do poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades” - Luís de Camões; - Criação da sonorização instrumental para o mesmo poema; - Músicas do mundo: Europa - instrumentos tradicionais e audições; - Prática vocal e instrumental da música, “Love, me do” dos Beatles.	
Fevereiro 03/02	17ª	Sem aulas		Período de avaliação interna
Fevereiro 10/02	18ª	12ª Lecionação	Temática da orquestra e do estilo erudito - A orquestra; instrumentos da família das cordas e o Maestro; - Prática instrumental de simulação da orquestra com o instrumental Orff; - Música clássica, período barroco e compositores – Haendel, Vivaldi e Bach;	2ª supervisão

			<ul style="list-style-type: none"> - Prática instrumental com o arranjo do Largo - Winter das quatro estações de Antonio Vivaldi; - Jogo em forma de roda de quis musical. 	
Fevereiro 17/02	19 ^a	13 ^o Lecionação	<ul style="list-style-type: none"> - A orquestra; instrumentos da família das madeiras e o Maestro; - Prática instrumental com o instrumental Orff e maestro; - Música erudita, período clássico e compositores – Mozart, Haydn e Beethoven; - Musicograma de percussão corporal e de instrumentos de altura indefinida com a “Marcha Turca” de Mozart e com a Sinfonia “Surpresa” de Haydn; 	
Fevereiro 24/02	20 ^a	14 ^o Lecionação	<ul style="list-style-type: none"> - A orquestra; instrumentos da família dos metais e o maestro; - Prática instrumental com o instrumental Orff e maestro; 	
Março 03/03	21 ^a	Carnaval	<i>Interrupção letiva de Carnaval</i>	
Março 10/03	22 ^a	15 ^o Lecionação	<ul style="list-style-type: none"> - A orquestra; instrumentos da família das percussões e o maestro; - Prática instrumental com o instrumental Orff e maestro; - Música erudita, período romântico e compositores: Beethoven, Schubert, Chopin, Tchaikovsky; - Prática musical com a “Valsa das Flores” de Tchaikovsky. 	
Março 17/03	23 ^a	16 ^o Lecionação	<ul style="list-style-type: none"> - Prática instrumental com Orff, violino, clarinete, trompete e a caixa de rufos; - Música erudita, período moderno e compositores Debussy, Stravinsky, Schoenberg; - Prática vocal com a música “Prometo” do Fernando Daniel; - Jogo em forma de roda de quiz. 	
Março 24/03	24 ^a	17 ^o Lecionação	<p>Aula de música contemporânea</p> <ul style="list-style-type: none"> - Período contemporâneo e compositores: Karlheinz Stockhausen, Iannis Xenakis, John Cage; - Improviso com objetos do cotidiano; - Partituras convencionais X não convencionais; - Exercício de improvisação vocal. 	
Março 31/03	25 ^a	18 ^o Lecionação	<p>Temática das músicas de intervenções portuguesas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zeca Afonso e cantigas de intervenções; - Exercícios de aquecimento vocal; - Prática vocal e instrumental com a música “Canção de embalar” do Zeca Afonso. 	
Abril 07/04	26 ^a	19 ^o Lecionação	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e interpretação da letra da música “Liberdade” de Sérgio Godinho; - Prática vocal e de percussão corporal com a música “Liberdade” de Sérgio Godinho. 	
Abril 14/21-04	27 ^a e 28 ^a	Páscoa	<i>Interrupção letiva de Páscoa</i>	
Abril 28/04	29 ^a	20 ^o Lecionação	<p><i>Aula improvisada devido a falta de energia em todo o país.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Improviso com instrumentos; - Improviso com a voz; Uma palavra que traduz o que é música para si; 	

			- Tocar como se sente, ou usar a sensação da palavra do que é música para si.	
Maio 05/05	30 ^a	21 ^o Lecionação	Música de intervenção - Brasil - Análise e interpretação da letra da música “Apesar de você” de Chico Buarque; - Prática vocal e de percussão instrumental com a música “Apesar de você” de Chico Buarque.	
Maio 12/05	32 ^a	22 ^o Lecionação	Música de intervenção – Itália e Composição - Bella Ciao; - Análise e interpretação da letra da música “Bella Ciao” Tradicional Italiana; - Prática vocal com a música “Bella Ciao”; - Composição através do Software Patatap de escrita sonora.	
Maio 19/05	33 ^a	23 ^o Lecionação	Aula do compositor erudito português - Joly Braga Santos, compositor erudito português; - Prática instrumental explorando as variações; - Ensaio da Canção de Embalar – Zeca Afonso; - Apresentação da composição final da turma com o uso do Software “Patatap”; - Software “Song Maker”.	
Maio 26/05	34 ^a	24 ^o Lecionação	- “Um contra o outro” dos Deolinda; - Exercícios de aquecimento vocal; - Prática vocal e de percussão corporal com música “Um contra o outro” dos Deolinda; - Ensaio da música “Canção de Embalar” do Zeca Afonso.	3^o supervi são
Junho 02/06	35 ^a	25 ^o Lecionação	Ensaio para o concerto final de ano e composições dos alunos - Ensaio da música Canção de Embalar do Zeca Afonso; - Ensaio das músicas Bella Ciao e Um contra o outro dos Deolinda; - Assistir as composições dos alunos através do Software Song Maker.	
Junho 09/06	36 ^a	26 ^o Lecionação	Ensaio para o concerto de final de ano - Ensaio do Hino à Música; - Ensaio da música Bella Ciao; - Ensaio da música Canção de Embalar - Ensaio da música “Um contra o outro” dos Deolinda.	
Junho 13/06			- Cada turma apresentou 2/3 músicas, e no final as três turmas cantaram junto a música “Hino a música”.	Concert o Final de ano

Tabela 2 - Planificação Médio-Longo Prazo

2.5. PRÁTICA DE ENSINO

A prática de ensino na turma do 6.º C decorreu ao longo de dois semestres, organizados em fases distintas, embora articuladas entre si. Em consonância com as Aprendizagens Essenciais, no 1.º semestre foi privilegiada a experimentação e a criação, em estreita relação com a interpretação e a comunicação, enquanto no 2.º semestre se enfatizou a apropriação e a reflexão, novamente em articulação com a interpretação e a comunicação. Ao longo de todo o ano letivo, as atividades de improvisação foram trabalhadas de forma contínua, fomentando a criatividade e a autonomia dos alunos.

No início do primeiro semestre, foi realizada uma etapa inicial de observação e cooperação durante o mês de outubro com a professora cooperante, que possibilitou compreender as dinâmicas do grupo e os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos.

Ao iniciar a minha lecionação, enquanto docente estagiária, foi aplicado um inquérito para os alunos preencherem de forma muito prática na segunda aula, com o objetivo de conhecer melhor os alunos, nomeadamente a forma como a música impacta as suas vidas, os seus gostos musicais, os instrumentos de que mais gostam e aquilo que gostariam de aprender nas aulas de Educação Musical. Considero que esta foi uma estratégia pertinente para aprofundar o conhecimento sobre o perfil e as preferências dos alunos, favorecendo uma participação mais motivada nas atividades propostas. A recolha de sugestões de repertório e de temáticas de interesse permitiu envolver os estudantes na planificação das aulas, promovendo um sentimento de pertença e corresponsabilidade, na medida em que passaram a reconhecer-se como parte ativa na construção dos conteúdos trabalhados ao longo do ano letivo.

Posteriormente, implementei atividades diversificadas, como audição ativa, sonorização de histórias, exploração de movimentos corporais e prática com instrumentos de altura indefinida. Paralelamente, iniciou-se a preparação do repertório para o concerto de

Natal, promovendo a motivação e o envolvimento dos alunos no processo educativo (Hargreaves & North, 2001) realizado para a comunidade escolar.

No segundo semestre, as aulas foram estruturadas em torno de temáticas específicas, nomeadamente *Músicas do Mundo* e *Uma Viagem pela Orquestra*, assegurando coerência e continuidade pedagógica. Essa abordagem temática, conforme refere Bruner (1996), permitiu construir uma sequência narrativa de aprendizagem, na qual os conteúdos se apresentaram de forma progressiva e contextualizada. O planeamento a médio prazo, orientado pelas temáticas assinaladas na planificação, favoreceu a organização com um fio condutor durante e entre as aulas e o entendimento dos alunos acerca da evolução do seu percurso formativo.

Ao longo do semestre, o foco recaiu sobre conteúdos curriculares obrigatórios, como o estudo de um compositor português, a exploração da música contemporânea e a criação musical que realizei com os alunos através dos softwares *Patatap* e *Song Maker*. A integração das novas tecnologias digitais (NTD) visou promover práticas pedagógicas criativas, colaborativas e reflexivas (Sawyer, 2014). Foi ainda abordada a temática das músicas de intervenção e procedeu-se à preparação do concerto de encerramento do ano letivo, estimulando tanto a performance coletiva quanto a expressão artística dos alunos (Swanwick, 1999).

Durante todo o processo, a prática instrumental assumiu papel central. O uso contínuo dos instrumentos Orff e usualmente os Boomwhackers permitiu trabalhar conceitos fundamentais, como ritmos simples e compostos, escalas maiores, menores e pentatónicas, bem como leitura rítmica e melódica. De acordo com Orff (2010) e Fonterrada (2008), essa abordagem facilita a compreensão musical e estimula a criatividade infantil através da improvisação e da corporalidade.

Na abordagem da temática *Músicas do Mundo*, os alunos desenvolveram atividades de improvisação rítmica e melódica, explorando livremente os instrumentos e executando,

de forma muito simples, canções representativas de diferentes continentes. Essa prática, fundamentada na perspectiva multicultural defendida por Tück (2021), promoveu a consciência sonora e a valorização das identidades culturais por meio de uma experiência lúdica e inclusiva.



Músicas do mundo

Figura 7 – Continentes abordados nas músicas do mundo

A exploração das músicas do mundo foi trabalhada de forma resumida, dedicando uma aula a cada continente e focando nos instrumentos, estilos e géneros musicais característicos. Planeia-se, futuramente, aprofundar esta abordagem, concedendo maior tempo para imersão e integração dos alunos em cada contexto cultural. Esta temática revela-se especialmente relevante para acolher alunos de outras nacionalidades, realidade crescente nas salas de aulas portuguesas, e para promover o conhecimento de novas manifestações musicais, instrumentais e culturais.

A temática de *Uma Viagem pela Orquestra* estruturou-se em torno de duas linhas articuladas: a divisão dos instrumentos por famílias e a sua correspondência com os períodos da música erudita. O trabalho iniciou-se com a família das cordas friccionadas, destacando-se a demonstração prática do violino, que proporcionou aos alunos uma experiência sensorial direta com o som e o instrumento, uma prática essencial para desenvolver a perceção estética e emocional, conforme defende Swanwick (1999).

Posteriormente, nas aulas seguintes outros instrumentos foram apresentados de forma colaborativa: o clarinete pela Professora Ana, o saxofone pela colega Jéssica, o trompete pelo aluno Luís e a caixa de rufos pelo colega Martinho. Como exercício prático, utilizei o mesmo trecho musical que criei de quatro compassos para os alunos explorarem o período da música erudita que era trabalhado, ou seja, na música barroca pedi para eles fazerem ornamentações, e assim sucessivamente contribuindo para uma maior compreensão da diferenciação dos períodos da música erudita.



Figura 8 – Viagem pela Orquestra

A análise e a prática vocal e instrumental das músicas de intervenção, portuguesas, brasileira e italiana, permitiu apresentar o papel da música em contextos sociopolíticos. As obras de Zeca Afonso e Sérgio Godinho refletiram a resistência à ditadura portuguesa (Carmo, 2012; Pimentel, 2014), enquanto Chico Buarque simbolizou, no Brasil, a oposição à censura militar (Napolitano, 2017). Já a canção italiana *Bella Ciao* representou o hino da resistência antifascista (Portelli, 2004). O que ao meu ver, trouxe aos alunos uma maior compreensão sobre a ditadura militar num maior panorama.

Complementarmente, exploraram-se atividades de expressão corporal, gestos e percussão corporal, com o intuito de ampliar a capacidade motora e rítmica dos alunos. Na aula de música contemporânea, experimentaram-se sons de objetos pessoais e a criação por parte dos alunos de partituras não convencionais, conforme as propostas

criativas de Schafer (1986) e Paynter (1992). Ainda no campo da tecnologia, os softwares *Patatap* e *Song Maker* foram utilizados como ferramentas de criação sonora e composição, de modo que os alunos trabalharam por grupos em ambas as composições, integrando o digital ao processo de ensino-aprendizagem de forma inovadora e colaborativa (Savage, 2007; Burnard, 2007).

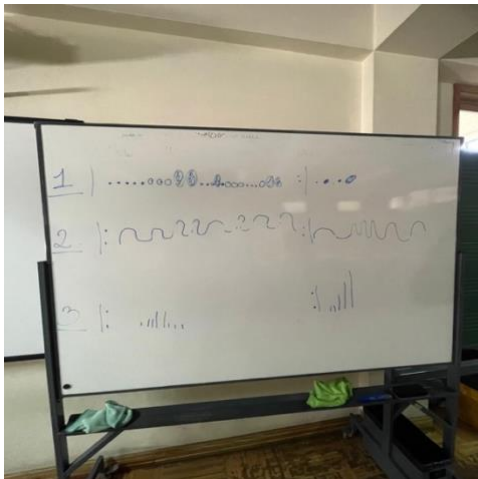


Figura 9 – Partitura não convencional criada pelos alunos.

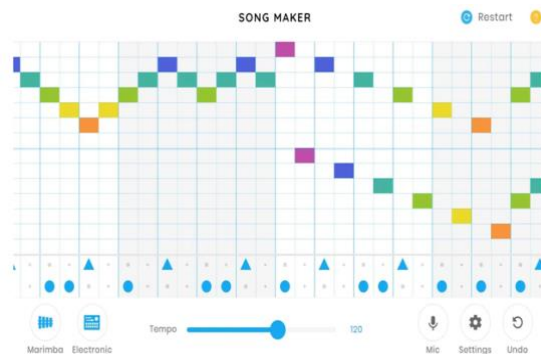


Figura 10– Composição no Song Maker.

Ao longo de todo o percurso, foram realizadas autoavaliações regulares, que possibilitaram aos alunos refletir sobre o próprio progresso e o nível de envolvimento nas atividades propostas. Paralelamente, esses instrumentos constituíram uma importante fonte de informação para mim enquanto docente, permitindo compreender como os alunos percebem as aulas e qual o grau de dedicação que atribuem ao cumprimento das tarefas desenvolvidas em contexto de Educação Musical.

O concerto de final de ano consolidou o trabalho desenvolvido, com a apresentação das canções Canção de Embalar de Zeca Afonso, Bella Ciao canção tradicional Italiana e Um Contra o Outro dos Deolinda com a turma 6ºC e a música Hino à música que foi apresentada em conjunto com as turmas dos colegas de estágio, nomeadamente o 5ºA e o 6ºE para toda a comunidade escolar.



Figura 11 – Cartaz do concerto de final de ano.

Por fim, destaco que esta foi a minha primeira experiência com uma turma de 6.º ano no contexto do ensino curricular básico, representou um importante processo de descoberta profissional. Procurei oferecer o melhor das minhas competências, ao mesmo tempo em que me descobria e construía minha identidade docente, consciente de que ainda há um longo percurso de aprendizagem e desenvolvimento profissional a realizar através de continuas formações.

2.6. REFLEXÃO SOBRE A PES

A Prática de Ensino Supervisionada representou uma oportunidade valiosa de reflexão sobre os processos pedagógicos vivenciados, permitindo-me identificar avanços significativos e reconhecer áreas que exigem desenvolvimento contínuo. Estruturada em três fases, observação, cooperação e lecionação autónoma, esta experiência revelou-se profundamente enriquecedora, tanto no plano profissional quanto pessoal, alinhando-se à conceção de ensino como construção ativa do conhecimento, conforme defendido por Freire (1996). Nessa perspetiva, a autonomia representa uma conquista do educando, construída a partir de decisões, vivências e no exercício da própria

liberdade. “A educação musical autónoma se faz na valorização dos saberes do educando e na possibilidade da construção coletiva do conhecimento musical a partir da realidade concreta do aluno” (Simões, 2016, p.2).

Entre os aspetos mais positivos, destaca-se a organização sistemática das planificações e das reflexões pós-aula, prática que se articula com os princípios da ação docente consciente, segundo Perrenoud (2000). A construção de uma relação empática com os alunos também se revelou essencial para a criação de um ambiente propício à aprendizagem, em consonância com as abordagens humanistas de Rogers (1983) e Silva (2015). A adaptação das estratégias pedagógicas às especificidades da turma favoreceu o envolvimento dos alunos, enquanto o enriquecimento do repertório musical e o domínio de instrumentos de suporte harmónico contribuíram para a qualidade das práticas desenvolvidas.

Por fim, destaco a evolução nas práticas de improvisação musical, o aprofundamento do domínio instrumental e o envolvimento em atividades organizacionais da escola, como reuniões do conselho pedagógico e processos avaliativos de modo a compreender de forma mais integrada do funcionamento da instituição escolar.

Encerro esta etapa com renovada motivação, convicta de que a educação musical é um caminho transformador, capaz de humanizar e conectar através da sensibilidade da linguagem artística.

3. EDUCAÇÃO MUSICAL: COMO É POTENCIALIZAR A MUSICALIDADE NOS ALUNOS

“O propósito da música não é criar produtos para a sociedade, mas proporcionar uma experiência de vida válida em si mesma.” (Swanwick, 1999, p.35).

Este tema surgiu de uma inquietação pessoal em torno do conceito de musicalidade. Desde muito jovem, expressões como *“aquela pessoa tem muita musicalidade”* ou *“essa menina é muito musical”* despertavam a minha curiosidade acerca do significado desse termo, frequentemente utilizado de forma intuitiva, mas raramente explorado com profundidade teórica.

Recordo-me da minha avó como um exemplo vivo de musicalidade. Embora nunca tenha recebido formação formal, sempre demonstrou grande senso rítmico, afinação e uma sensibilidade apurada para perceber e reproduzir sons. Esse exemplo ilustra uma conceção ampla de musicalidade, compreendida não apenas como domínio técnico, mas como uma capacidade humana inata de sentir, perceber e expressar-se musicalmente (Swanwick, 1999; Gordon, 2003).

Partindo dessa reflexão pessoal, este terceiro capítulo propõe-se a investigar o conceito de musicalidade e a compreender de que forma pode ser potencializada no contexto educativo. A musicalidade, entendida simultaneamente como manifestação natural e adquirida, desafia o professor a reconhecer e valorizar as diversas formas de expressão dos alunos, planeando estratégias pedagógicas que promovam o seu desenvolvimento integral. Conforme defende Del Ben (2003), a musicalidade emerge da interação entre sensibilidade, cognição e prática, constituindo-se como um elemento central na formação do sujeito musical.

Este capítulo organiza-se em três secções principais. A primeira corresponde à revisão de literatura, na qual procuro contributos teóricos que abordem o conceito de musicalidade sob diferentes perspetivas. Na segunda secção apresenta-se o estudo e a metodologia, incluindo a caracterização dos participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos utilizados. Por fim, a terceira secção dedica-se à análise e à discussão dos resultados recolhidos por via de entrevistas a educadores de Educação Musical (EM), articulando observações empíricas e fundamentos teóricos com o objetivo de compreender e aprofundar a noção de musicalidade em contextos educativos contemporâneos.

3.1. REVISÃO DA LITERATURA

A musicalidade, enquanto objeto de investigação académica, revela-se como um conceito multifacetado e em constante reconstrução. Entendida por muitos autores como a capacidade humana de perceber, compreender, expressar e atribuir sentido aos fenómenos sonoros, a musicalidade vai além do domínio técnico ou do desempenho instrumental.

Manifestações de musicalidade estiveram presentes ao longo de toda a trajetória humana, sendo condicionadas por contextos históricos, geográficos, socioculturais e tecnológicos (Cuervo; Welch; Maffioletti, 2017). Essa perspetiva, em consonância com Mithen (2006), sugere que linguagem e música evoluíram conjuntamente a partir de uma protolinguagem musical usada por nossos ancestrais, para ele as estruturas de cordas vocais de neandertais e outros homínídeos são indícios de que eles poderiam cantar, por outro lado, instrumentos como as flautas de ossos datadas de mais de 36 mil anos a. C. comprovam que já se fazia música. Levitin (2010) aprofunda essa ideia ao propor que a musicalidade sempre esteve ligada às formas de comunicação e expressão humana.

Importante salientar que, conforme Blacking (1971), a concepção de habilidade musical não é universal. Cada cultura atribui à musicalidade sentidos e valores distintos, o que reforça seu caráter socialmente construído. O discurso pós-moderno, representado por Kvale (1992), legitima a pluralidade de entendimentos sobre musicalidade e destaca que conhecimentos são validados a partir de práticas culturais singulares, não havendo, portanto, uma natureza fixa ou absoluta para o fenómeno. Assim, inteligência e capacidade musical são construídas coletivamente, refletindo as prioridades e valores do grupo ao qual o indivíduo pertence.

Nesta linha de pensamento, pesquisas de Hargreaves (1994) e Radford (1994) advertem para o risco de atribuir o desenvolvimento musical exclusivamente ao “dom”, o que ignora o impacto fundamental do meio ambiente e das experiências vividas. Tais autores reforçam que o privilégio atribuído ao “talento musical” restringe a musicalidade a poucos, sendo uma construção típica da cultura ocidental. Do ponto de vista empírico, a análise académica aponta para a coexistência, muitas vezes complementar, entre predisposições biológicas e vivências sociais. Sugere-se que, embora haja relatos de inclinação musical inata como abordado por Kant (1787), e Suzuki (1930), a musicalidade é potencial em todo o ser humano e pode ser estimulada, promovida ou, inclusive, reprimida em função das experiências e da educação musical recebida desde as primeiras infâncias.

Estudos fundamentados em Cuervo e Maffioletti (2009) e Swanwick (2003), reforçam que musicalidade emerge a partir de predisposições inatas, como sensibilidade auditiva e emocional, mas é moldada, aperfeiçoada e ampliada pelo contacto ativo do indivíduo com o ambiente musical. O desenvolvimento deste potencial depende, ainda, de fatores motivacionais e trajetórias pessoais, como ressalta Susan Hallam (2002), para quem a motivação é elemento central na perseverança e na aprendizagem musical, sendo influenciada tanto por conquistas individuais quanto pelo reconhecimento e apoio do meio. A atuação de professores, familiares e pares é, portanto, determinante para a emergência e o florescimento da musicalidade.

Em síntese, compreende-se que a musicalidade é uma dimensão humana que se encontra entre predisposições biológicas e processos sociais, sendo continuamente ativada e ampliada por meio de experiências, motivações e interações. A sua valorização dentro do contexto educacional potencializa não apenas habilidades artísticas, mas também o desenvolvimento integral do sujeito, ao promover autonomia, sensibilidade, cooperação e criatividade.

3.2. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

O propósito primordial deste estudo reside na investigação e análise de como esta pode ser desenvolvida e potencializada no âmbito da disciplina de Educação Musical. Desta forma, surgem as seguintes questões de investigação:

1. O que entende por musicalidade (considera um ponto importante? Acha que a musicalidade é algo intrínseco nos alunos)?
2. Como é potencializar a musicalidade nos alunos durante as aulas de Educação Musical? Usa alguma estratégia específica para este fim?
3. É possível notar algumas características associadas a musicalidade percebida nos alunos?

3.3. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste trabalho fundamenta-se na realização de entrevistas semiestruturadas, reconhecidas como um instrumento preponderante e amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, especialmente no campo da Educação Musical. Essa escolha justifica-se pelo potencial que esse tipo de entrevista tem em promover um diálogo flexível, no qual o entrevistado pode manifestar livremente as suas experiências,

perspetivas e interpretações, enquanto o pesquisador mantém um roteiro orientador que assegura o foco temático necessário para a investigação (Cunha, 1989; Bresler, 2000).

As entrevistas semiestruturadas possibilitam captar não apenas as falas dos participantes, mas também o seu sistema de valores, representações culturais e elementos afetivos, aspetos essenciais no estudo da musicalidade, dada a sua natureza subjetiva e social (Cunha, 1989). Além disso, conforme Bresler (2000), esse método permite o acesso a múltiplas realidades e contextos que, muitas vezes, não são possíveis de serem observados diretamente pelo pesquisador, enriquecendo a compreensão do fenómeno investigado.

Yin (2015) destaca que as entrevistas semiestruturadas funcionam como conversas guiadas que favorecem interações reativas e significativas entre entrevistador e entrevistado. Essa abordagem incentiva o aprofundamento de temas emergentes, proporcionando dados ricos e descritivos, captados na própria linguagem dos sujeitos (Bogdan & Biklen, 1994). No âmbito da Educação Musical, essa técnica é particularmente valiosa para valorizar as práticas docentes e reconhecer os saberes individuais, estimulando uma reflexão crítica sobre trajetórias e experiências profissionais.

No presente estudo, foram realizadas oito entrevistas com perguntas de carácter semiaberto junto a sete professores de Educação Musical no ensino básico e um mestrando na fase final do curso, todas conduzidas por vídeo chamada pela plataforma *Zoom*, com registo e consentimento autorizado das falas através da gravação de áudio. Essa estratégia garantiu a flexibilidade e profundidade necessárias para explorar os temas de interesse de forma ética e eficiente.

Por fim, é fundamental destacar que tanto na condução das entrevistas quanto na análise dos dados, o pesquisador deve manter uma postura empática, aberta e não

diretiva, evitando sugestões ou induções que possam influenciar as respostas dos participantes. Tal abordagem favorece o desenvolvimento autônomo dos argumentos, assegurando maior validade e confiabilidade aos resultados, além de favorecer a compreensão da diversidade de perspectivas e práticas relacionadas à musicalidade, conforme salientado por Zabala (1994) e Beineke (2012).

3.4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a análise completa das entrevistas², procedeu-se à categorização das respostas dos participantes, que foram organizadas numericamente de 1 a 5 e para garantir a identificação e a confidencialidade, os entrevistados foram designados com as letras de A até H. No final de cada pergunta foi ainda apresentado um gráfico refletindo as variantes das respostas de uma forma sintetizada para uma melhor apuração dos dados.

O objetivo principal deste estudo foi investigar as opiniões dos professores acerca da importância da musicalidade no contexto da sala de aula, bem como identificar estratégias utilizadas para potencializar essa musicalidade no ambiente educativo. Pretendeu-se, assim, compreender as práticas pedagógicas empregadas e os desafios enfrentados no processo de ensino da música.

² Transcrição integral das entrevistas em apêndice 2, p.70.

3.4.1. CONSIDERA A MUSICALIDADE UM PONTO IMPORTANTE?

Vários professores consideraram a musicalidade como um elemento essencial na educação musical, destacando diferentes dimensões do conceito. A professora A associou musicalidade à criatividade, expressão e à capacidade de transmitir emoções, enquanto a professora B enfatizou sua relação com a interpretação musical ligada aos sentimentos que a música provoca. A professora C destacou a sensibilidade e o empenho dos alunos na vivência musical, mesmo sem perfeição técnica. O professor D ressaltou a importância de proporcionar aos alunos aprendizagens concretas e significativas para a vida. Por sua vez, a professora E ampliou o conceito, considerando a musicalidade como uma forma de expressão artística presente em diversas manifestações além da música, como na pintura e na poesia, ressaltando a interpretação, ritmo e emoção despertados. Já o professor F referiu: *“A musicalidade é importante. Ou seja, na medida em que, na minha opinião, a musicalidade é a capacidade que cada um tem de transformar, de dar um sentido musical aos sons que cria. Ela é importante para o músico. Um músico sem musicalidade é uma máquina. O humano sem musicalidade toca à sorte ou repete apenas aquilo que se diz para repetir. Portanto, faz parte integrante da criação musical”*. A professora G observou que as capacidades musicais variam entre os alunos e não se resumem a um único conceito de musicalidade. Por fim, o entrevistado H descreveu a musicalidade como uma característica humana que permite organizar sons e criar música de forma lógica.

Como complemento apresenta-se a seguir um gráfico onde podemos observar mais detalhadamente quais as características que os vários professores atribuíram à musicalidade.



Gráfico 1 – Categorias atribuídas à musicalidade.

Assim, embora haja convergência na valorização da musicalidade, os entrevistados apresentam nuances e ênfases diferentes na compreensão e aplicação desse conceito no contexto educativo.

3.4.2. ACHA QUE A MUSICALIDADE É ALGO INTRÍNSECO NOS ALUNOS?

Vários professores consideraram que a musicalidade pode tanto ser uma característica intrínseca quanto algo que se desenvolve por meio da educação e experiência musical. A professora A acredita que, mesmo em pessoas mais metódicas, é possível estimular a musicalidade pela imaginação e estudo. A professora B vê a musicalidade como um processo que pode ser educado e interiorizado com o treino do ouvido. A professora C defende que, apesar de existirem diferenças naturais entre os alunos, é possível

desenvolver a musicalidade por meio da prática regular. O professor D destaca: *“Eu acho que não, que não é intrínseco. Porque acho que é uma idade em que eles têm ainda muito pouca maturidade para conseguir interpretar com musicalidade. Eles nessa idade têm ainda pouca aprendizagem musical e também têm pouca maturidade para conseguir, então, interpretar qualquer música com musicalidade”*. A professora E relaciona a musicalidade com aspetos culturais e sociais, notando uma diminuição do contacto com a música nas famílias atualmente. Já o professor F reforça que a musicalidade está ligada ao meio em que a pessoa nasce e cresce, mas reconhece uma possível influência genética. A professora G considera que a musicalidade envolve múltiplas capacidades variadas entre os alunos, e o entrevistado H salienta que a musicalidade é uma construção social derivada das interações e do contacto com outros.

Como complemento apresenta-se a seguir um gráfico onde podemos observar mais detalhadamente as variantes das repostas sobre a musicalidade ser algo intrínseco nos alunos.

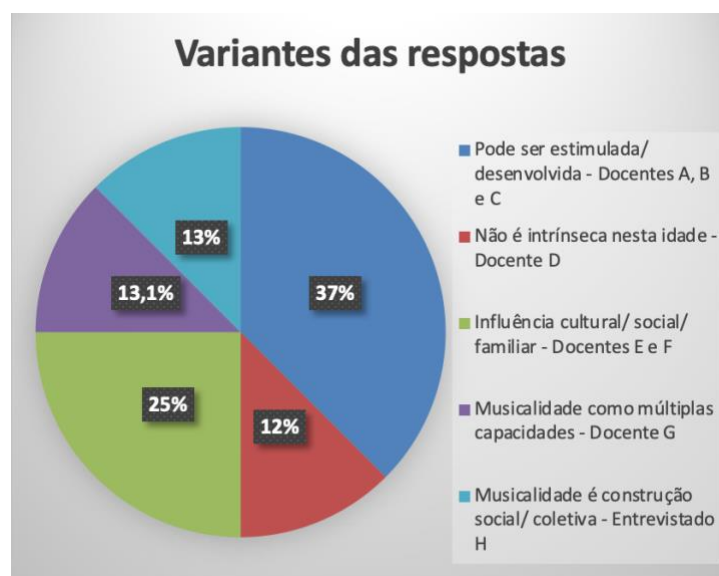


Gráfico 2 – Variantes das respostas da 2ª categoria.

Em suma, embora haja concordância sobre a importância da musicalidade, as opiniões divergem quanto à sua origem, desenvolvimento e aspetos envolvidos, evidenciando

que se trata de um fenômeno complexo que envolve fatores individuais, sociais e culturais.

3.4.3. COMO É POTENCIALIZAR A MUSICALIDADE NOS ALUNOS DURANTE AS AULAS DE EDUCAÇÃO MUSICAL?

Os professores apresentaram diversas estratégias para potencializar a musicalidade nos alunos, ressaltando a importância da prática e da vivência musical. A professora A destacou a improvisação como forma de expressão livre que estimula a musicalidade, enquanto a professora B enfatizou a audição musical ativa como essencial para o desenvolvimento. A professora C salienta: *“Eu vejo sempre através da prática, eu, aliás, acho que a vivência é muito importante. E costumo começar o corpo e a voz, que é o que está com eles, seja com percussão corporal, seja através do movimento, da dança e a voz, que é o instrumento natural que eles têm, portanto, recorro muito ao movimento, música com movimento, o explorar sons com o corpo, a percussão corporal e a voz, o canto”*. Complementando com o professor D que foca na musicalidade transmitida pelo canto e pela dinâmica vocal. Para a professora E, é fundamental criar um ambiente onde os alunos se sintam confortáveis para expressar emoções de forma livre. O professor F reforça a sensibilização ativa para a escuta musical como um dos principais caminhos para o desenvolvimento da musicalidade. A professora G salientou a importância da seleção cuidadosa do repertório para despertar a sensibilidade musical dos alunos. Por fim, o entrevistado H considera que as músicas do mundo, com a sua diversidade cultural, é uma ferramenta poderosa para desenvolver diferentes competências musicais previstas no currículo, atendendo às turmas multiculturais atuais.

Como complemento apresenta-se a seguir um gráfico onde podemos observar mais detalhadamente as variantes das repostas sobre Como é potencializar a musicalidade nos alunos durante as aulas de educação musical.

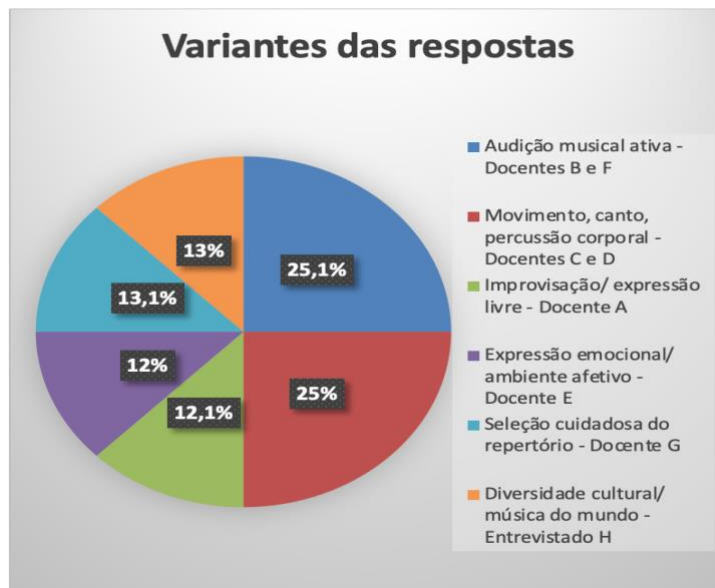


Gráfico 3 – Variantes das respostas da 3ª categoria

Em síntese, todos reconhecem que a musicalidade se desenvolve de forma prática, emocional e cultural, por meio de uma escuta ativa, movimento, expressão e repertório diversificado, que promovem o envolvimento e o crescimento musical dos alunos.

3.4.4. USA ALGUMA ESTRATÉGIA ESPECÍFICA PARA ESTE FIM?

Vários professores adotam estratégias variadas para potencializar a musicalidade dos alunos, destacando a importância de aspectos emocionais, cognitivos e práticos. A professora A afirma que utiliza como estratégia “associar as emoções à música, por exemplo, quero uma coisa feliz, uma coisa triste, um movimento, um som, uma expressão, eu acho que é preciso puxar por eles, pois está tudo lá dentro”, indicando a importância da expressão emocional. Já a professora B refere: *“Portanto, através da audição musical ativa, pus a ouvir o excerto, e fui fazendo-lhes perguntas, estejam atentos se a música repete, se não repete, se quando repete, se é igual ou se é mais forte ou mais piano. Eu uso muito isto. Da parte teórica, ouvir, interpretar e depois a parte ativa de tocar para eles também perceberem a música”*. A professora C enfatiza o uso

do movimento, som corporal e voz, enquanto o professor D reforça a importância das dinâmicas vocais para além da execução técnica das notas. A professora E procura que os alunos se sintam livres para “libertar as vossas emoções (...) Se for preciso chorar, chorar. Se for preciso rebolar no chão, rebolam”, promovendo um ambiente afetivo para a aprendizagem. O professor F destaca a escuta ativa como essencial, afirmando que ouvir música é “compreender aquilo que estamos a ouvir (...) perceber, pensar e reagir”. A professora G ressalta a importância da escolha do repertório para despertar sensibilidade, e o entrevistado H aponta que as músicas do mundo são ferramentas potentes para trabalhar competências musicais diversas previstas no currículo, promovendo inclusão cultural.

Como complemento apresenta-se a seguir um gráfico onde podemos observar mais detalhadamente as variantes das respostas relativamente às estratégias para potencializar a musicalidade.



Gráfico 4 – Estratégias para potencializar a musicalidade.

Assim, os resultados indicam que a musicalidade se desenvolve por meio da prática ativa, da escuta consciente, da liberdade emocional e do contacto com uma diversidade

cultural rica, práticas que colaboram para uma aprendizagem musical envolvente e significativa.

3.4.5. É POSSÍVEL NOTAR ALGUMAS CARACTERÍSTICAS ASSOCIADAS A MUSICALIDADE PERCEBIDA NOS ALUNOS?

Os professores reconheceram a influência da personalidade e do contexto social no desenvolvimento da musicalidade dos alunos, ainda que com diferentes interpretações. A professora A destacou que "um aluno mais confiante consegue muito mais coisa musical do que um aluno muito tímido", sugerindo a importância da confiança para a expressão musical. Já a professora B percebeu que "estes alunos que estão na música nota-se que há ali uma sensibilidade diferente", diferenciando a sensibilidade musical daqueles que ainda estão em processo de descoberta. A professora C acredita que alunos naturalmente mais facilitados em música também se entregam emocionalmente e se integram melhor em atividades musicais. O professor D associa a atenção e o interesse nas aulas ao desempenho musical positivo. A professora E ressaltou a importância da socialização primária, ou seja, as experiências musicais vividas no ambiente familiar, enquanto o professor F observou que alunos com experiências musicais anteriores, como ter pais músicos, demonstram maior envolvimento nas aulas. A professora G refere: *"Não vejo uma relação direta, assim, não vejo. Não vejo porque eu posso ter um aluno que, ritmicamente, dá uma resposta muito boa, é criativo, é coordenado, pode ter todas essas capacidades, e pode até tê-las sem ter sido trabalhadas na aula de educação musical, portanto, podem já estar, e pode ser um aluno que não, que não se relaciona bem com os colegas, ou que não interaja, ou que não é bom no raciocínio matemático"*. O entrevistado H ressaltou que a musicalidade "está dentro das pessoas" e pode favorecer campos múltiplos de desenvolvimento, facilitando conexões com diversas disciplinas escolares.

Como complemento apresenta-se a seguir um gráfico onde podemos observar mais detalhadamente as variantes das repostas sobre as características associadas a musicalidade percebida nos alunos.

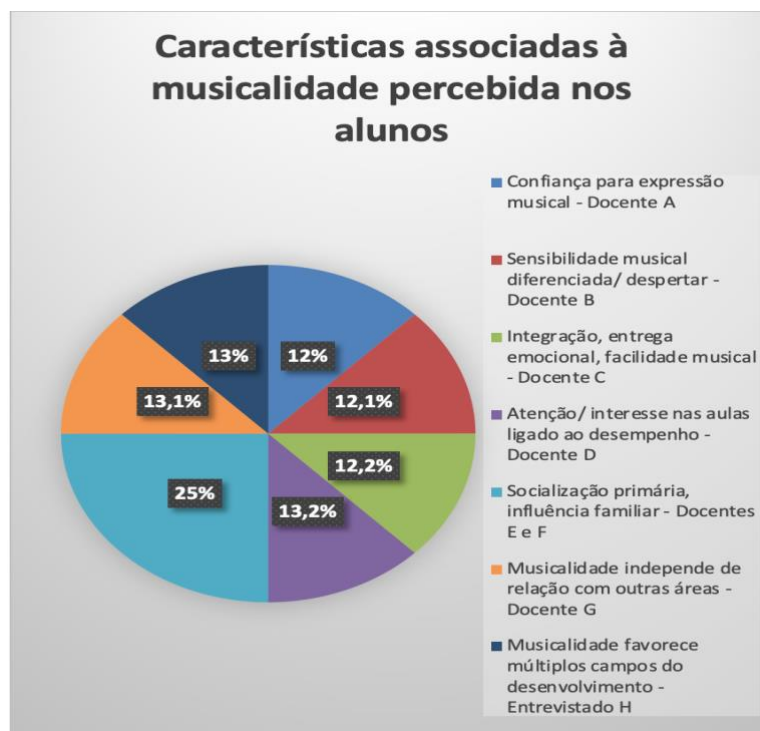


Gráfico 5 – Características associadas a musicalidade percebida nos alunos.

Desta forma, os resultados indicam que a musicalidade é construída a partir de uma inter-relação complexa entre fatores pessoais, sociais e ambientais, refletindo tanto características intrínsecas quanto experiências vivenciadas “um aluno mais confiante consegue muito mais coisa musical do que um aluno muito tímido”, “estes alunos que estão na música nota-se que há ali uma sensibilidade diferente”.

3.5. CONCLUSÃO

Esta investigação teve como propósito compreender de que forma a musicalidade se encontra presente nas aulas de EM, bem como identificar as estratégias utilizadas pelos professores para a desenvolver e potencializar junto dos alunos.

Ao longo do estudo, foi possível reconhecer que a musicalidade se configura como uma sensibilidade para a música que se manifesta na criatividade, na expressão e nas emoções. Contudo, também se manifesta no empenho, na vivência concreta e na construção de aprendizagens significativas, em consonância com a perspectiva de Hallam (2010), que destaca o impacto da prática musical no desenvolvimento intelectual, social e pessoal de crianças e jovens. Não se limita, portanto, à execução correta de repertórios, mas articula-se com dimensões afetivas, cognitivas, sociais e culturais que atravessam a experiência musical dos estudantes.

Os dados analisados evidenciaram que práticas como a audição musical ativa, a improvisação, o uso da voz e do corpo, a interpretação de obras e a composição, articuladas a uma seleção cuidada de repertórios e à valorização da diversidade cultural, constituem caminhos possíveis para promover a musicalidade em contexto escolar. A inclusão de músicas do mundo e de repertórios próximos da realidade dos alunos mostrou-se particularmente relevante para despertar o interesse, favorecer a identificação e ampliar o contacto com diferentes universos sonoros, o que vai ao encontro de abordagens que compreendem a música como facto social estreitamente ligado às vivências culturais dos estudantes, tal como defende Souza (2000). Essas práticas convergem, ainda, com as perspectivas dos professores entrevistados, que enfatizam a importância da expressão emocional, da escuta atenta e da criação de oportunidades de participação ativa para que os alunos possam construir significados próprios em torno da música.

Paralelamente, a investigação revelou desafios significativos no processo de ensino da música, especialmente em turmas numerosas e heterogêneas, nas quais o professor precisa conciliar gestão do comportamento, limitação de tempo e diferentes níveis de aprendizagem. Tais condições exigem criatividade, flexibilidade e constante adaptação das estratégias pedagógicas, bem como a construção de ambientes seguros, acolhedores e inclusivos, onde todos se sintam encorajados a experimentar, errar, criar e expressar-se musicalmente. Nesse sentido, a musicalidade surge como um potencial a ser cuidado e cultivado, mais do que como uma característica inata presente apenas em alguns alunos.

Em síntese, conclui-se através dos resultados apresentados que a musicalidade, pode ser entendida como uma capacidade humana de organizar sons, atribuir-lhes sentido e integrá-los à experiência pessoal e social, depende de práticas educativas intencionais, sensíveis e abertas à diversidade. Considero que este trabalho se revelou particularmente significativo, não apenas por aprofundar o entendimento teórico e prático sobre o tema, mas também por permitir confrontar percepções pessoais com as visões dos professores entrevistados, confirmando algumas intuições construídas empiricamente e ampliando a compreensão sobre o lugar da musicalidade na escola. Dessa forma, reforça-se a relevância de continuar a investir em abordagens pedagógicas que reconheçam a música como espaço de expressão, criação e desenvolvimento integral dos alunos, em consonância com a literatura que aponta a Educação Musical como um recurso central para o desenvolvimento holístico das crianças e jovens (Hallam, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conclusão do mestrado assinala o encerramento de um período de intensa aprendizagem, desafios e de expressivo amadurecimento pessoal e profissional.

A PES permitiu assumir de forma continuada o papel de professora, pela primeira vez, enfrentar desafios concretos na sala de aula e procurar respostas pedagógicas coerentes com as necessidades do grupo. Essa experiência foi gradualmente enriquecida pelo apoio dos docentes orientadores, pela parceria estabelecida com a professora cooperante e pela colaboração com os colegas de estágio. Esse acompanhamento e os respectivos feedbacks revelaram-se fundamentais para a melhoria contínua e consistente das intervenções educativas. Ao longo deste trajeto, foi possível aprofundar os referenciais teóricos e traduzi-los em ações pedagógicas concretas, dando corpo a uma prática centrada nos alunos, dinâmica e significativa. A relação construída com a turma do 6.º C, em articulação com o trabalho colaborativo na escola, contribuiu para o desenvolvimento de uma postura profissional mais segura, reflexiva e flexível. Tornou-se evidente que ensinar implica escutar, ajustar, acolher diferentes ritmos de aprendizagem e reconhecer, em cada aluno, uma trajetória própria e um potencial singular, criando condições para que todos possam participar e progredir. Assim, a PES configurou-se como uma etapa profundamente enriquecedora, que preparou para os desafios da docência. As competências e aprendizagens construídas neste percurso constituem uma base para o exercício futuro da profissão, sustentando o compromisso de continuar a aperfeiçoar a prática educativa e de procurar, através da música, inspirar, motivar e envolver os alunos em experiências de aprendizagem verdadeiramente significativas.

A presente investigação, intitulada “Educação Musical: como potencializar a musicalidade nos alunos”, possibilitou uma compreensão mais aprofundada sobre a natureza e o desenvolvimento da musicalidade no contexto educativo. A análise teórica e empírica realizada evidenciou que a musicalidade não deve ser entendida como um

dom inato, mas sim como uma competência passível de ser estimulada e desenvolvida por meio de experiências pedagógicas significativas. A revisão de literatura permitiu constatar que fatores como o ambiente sociocultural e as oportunidades de vivência musical têm influência direta no aprimoramento da musicalidade, enquanto o aspecto genético, embora possa favorecer determinado desempenho, não é determinante. Com base nessa perspectiva, compreende-se que todos os alunos possuem potencial para desenvolver sua musicalidade, desde que esta seja devidamente cultivada no processo educativo. As entrevistas com professores de Educação Musical reforçaram essa visão, ao revelarem diferentes concepções e práticas pedagógicas voltadas ao estímulo da musicalidade. As estratégias identificadas; entre elas a escuta musical ativa, o movimento expressivo, a emancipação emocional por meio da música e a seleção de repertórios diversificados mostraram-se fundamentais para promover o envolvimento e o crescimento musical dos alunos. Destaca-se, ainda, a relevância de um planejamento pedagógico coerente, que integre repertórios variados, equilibrando as preferências dos estudantes com a introdução de novas sonoridades e culturas musicais. Com base nos resultados obtidos, conclui-se que a musicalidade é uma forma de expressão artística intrínseca ao ser humano, podendo manifestar-se com ou sem formação musical formal. A música, portanto, habita em cada indivíduo e pode ser despertada por meio de práticas educativas intencionais, sensíveis e inclusivas. Dessa forma, confirma-se que o papel do educador musical é essencial no processo de identificação, estímulo e desenvolvimento da musicalidade dos alunos, contribuindo para uma educação mais integral, criativa e humanizadora.

Concluo esta etapa com a convicção que o professor de Educação Musical desempenha um papel essencial na formação humana e artística dos alunos, ajudando-os a desenvolver não apenas competências musicais, mas também sensibilidade, criatividade e sentido de pertença. Levo comigo aprendizagens, memórias e o desejo de continuar no futuro a construir uma prática docente em que os alunos realmente gostem de aprender e de estar nas aulas de música, encontrando nelas um espaço seguro de expressão, descoberta e desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Araújo, J., & Santos, T. (2024). *Play: Educação Musical – 6.º ano* [Manual do aluno]. Porto Editora.

Beineke, V. (2012). *Pesquisa e prática pedagógica em educação musical: Construindo percursos de formação*. Editora da UDESC.

Blacking, J. (1971). *How musical is man?* University of Washington Press.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bresler, L. (2000). *Research: Theory, method, and practice*. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford University Press.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Burnard, P. (2007). Reframing creativity and technology: Promoting pedagogic change in music education. *Journal of Music, Technology & Education*.

Carmo, S. (2012). *Zeca Afonso: A voz e o compromisso*. Edições Colibri.

Cuervo, L. C., Welch, G. F., Maffioletti, L. A., & Reategui, E. (2017). *Musicalidade humana sob o prisma cognitivo-evolucionista: Do Homo sapiens ao Homo digitalis*. *Opus*, 23(2), 216–242. <https://doi.org/10.20504/opus2017b2310> (acesso a 20 de setembro de 2025).

Cuervo, L., & Maffioletti, L. A. (2009). Musicalidade na performance: Uma investigação entre estudantes de instrumento. *Revista da ABEM*, 17(21), 35–43.

Cunha, M. I. (1989). *Desenvolvimento profissional e prática pedagógica reflexiva*. Papyrus.

Del Ben, L. (2003). *A musicalidade e a formação do sujeito musical*. In S. Mateiro & L. França (Orgs.), *Educação musical: Contextos e práticas* (pp. 51–72). Autores Associados.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. Oxford University Press.

Fonterrada, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. Editora UNESP.

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

Gordon, E. E. (2003). *A music learning theory for newborn and young children*. GIA Publications.

Hallam, S. (2002). *Musical motivation: Towards a model synthesising the research*. *Music Education Research*, 4(3), 225–244. <https://doi.org/10.1080/1461380022000011922> (acesso a 12 de outubro de 2025).

Hallam, S. (2010). *The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people*. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658> (acesso a 25 de outubro de 2025).

Hargreaves, D. J. (1994). *The development of musical style*. Cambridge University Press.

Hargreaves, D. J., & North, A. C. (2001). *Musical development and learning: The international perspective*. Continuum.

- Kant, I. (1781/1787). *Crítica da razão pura*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kvale, S. (1992). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. SAGE Publications.
- Levitin, D. J. (2010). *This is your brain on music: The science of a human obsession*. Penguin Books.
- Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais: Ensino básico – Educação Musical – 2.º ciclo*. Direção-Geral da Educação.
- Mithen, S. (2006). *The singing Neanderthals: The origins of music, language, mind and body*. Harvard University Press.
- Moran, J. M. (2015). *Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. *Educatrix – Dossiê Currículo*, 7(12), 66–77.
- Mota, G., Ferreira, R., Bessa, R., Seabra, F., Lobato, C., Castro, I., & Chéu, R. (2009). *Crescer nas bandas filarmónicas: Um estudo sobre a construção da identidade musical de jovens portugueses*. Edições Afrontamento.
- Mota, G. (2011). *Educação musical e formação de professores: Perspectivas e desafios*. Porto Editora.
- Napolitano, M. (2017). *Seguindo a canção: Engajamento político e indústria cultural na MPB (1959–1969) (8ª ed.)*. Editora Intermeios.
- Orff, C. (2010). *Elementaria: First steps in music education*. Schott Music.
- Paynter, J. (1982). *Sound and silence: Classroom projects in creative music*. Cambridge University Press.

- Paynter, J. (1992). *Sound and structure*. Cambridge University Press.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Artmed.
- Pimentel, I. (2014). *História das organizações femininas do Estado Novo*. Tinta-da-China.
- Portelli, A. (2004). *The order has been carried out: History, memory, and meaning of a Nazi massacre in Rome*. Palgrave Macmillan.
- Radford, J. (1994). *Childhood and musical development: Cultural and contextual perspectives*. Routledge.
- Reis, P. (2011). *Metodologias de investigação em educação: Da investigação à prática*. Universidade de Lisboa.
- Rogers, C. (1983). *Freedom to learn for the 80's*. Merrill.
- Schafer, R. M. (1986). *The thinking ear: Complete writings on music education*. Arcana Editions.
- Savage, J. (2007). *Recontextualizing the digital in music education*. *Research Studies in Music Education*, 29(1), 25–42. <https://doi.org/10.1177/1321103X07085200> (acesso a 23 de outubro de 2025).
- Sawyer, R. K. (2014). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Silva, C. (2015). *A música como experiência humanizadora: Reflexões sobre práticas educativas* [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa].

Simões, D. (2016). *Educação musical autônoma: Princípios e práticas*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Souza, J. (2000). *Música e cultura: Contributos para uma educação musical significativa*. Edições Loyola.

Suzuki, S. (1983). *Educação é amor: A filosofia do Método Suzuki*. Editora Summus.

Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.

Swanwick, K. (2003). *Musical development: Revisiting a generic theory*. *British Journal of Music Education*, 20(1), 103–122. <https://doi.org/10.1017/S0265051703005359> (acesso a 24 de outubro de 2025).

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.

Tück, E. (2021). *Educação musical intercultural: Teorias e práticas no contexto escolar*. Edições Loyola.

Yin, R. K. (2015). *Qualitative research from start to finish* (2nd ed.). Guilford Press.

Zabala, A. (1994). *A prática educativa: Como ensinar*. Artmed.

Zeichner, K. M. (1993). *Traditions of practice in U.S. pre-service teacher education programs*. *Teaching and Teacher Education*, 9(1), 1–13. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90011-5](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90011-5) (acesso a 27 de outubro de 2025).

ANEXOS

Os anexos estão incluídos no ficheiro comprimido entregue com este relatório:

Anexo 1 – Planificações, reflexões, materiais;

Anexo 2 – Gravações, apresentações.

APÊNDICE 1

- Modelo de consentimento que foi aplicado para os professores antes da entrevista.

Exmos. Srs.

A estudante Lizana Loch Maciel, esta a frequentar o Mestrado em Educação Musical da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto, visa proceder a uma pesquisa sob orientação do Professor Rui Bessa com vista a compreender como é potencializar a musicalidade nos alunos nas aulas de Educação Musical.

Para isso, solicitamos a vossa colaboração nesta coleta de dados através do seu consentimento para participar na entrevista a realizar com a estudante acima citada, em dia e hora previamente acordados. A entrevista será gravada para posterior transcrição. Serão assegurados os cuidados éticos de confidencialidade, privacidade e anonimato da sua identidade e dados recolhidos, que apenas serão usados e tornados públicos para fins académicos e eventos científicos.

Tendo em conta estes aspetos e os objetivos que norteiam a pesquisa, esta não oferece nenhum risco acrescido aos participantes. A sua participação é voluntária, podendo deixar de colaborar a qualquer momento.

Para qualquer outro esclarecimento poderá contatar-me através do e-mail: lizana.maciel@gmail.com, ou por contacto telefónico: 925903855.

Porto, 10 de Abril de 2025

O orientador. A estudante

Lizana Loch Maciel.

A preencher pelo participante,

Eu, _____,
declaro que li e entendi a proposta, e que aceito participar na pesquisa que a estudante
pretende levar a cabo, tendo sido informado de que as entrevistas serão gravadas
através de recursos audiovisuais.

Assinatura:

APÊNDICE 2

- Transcrições das entrevistas realizadas com os professores de Educação Musical.

Entrevista Professora A

Primeira pergunta é o que entende por musicalidade? Considera um ponto importante?

Eu diria, se calhar, sensibilidade musical. E eles terem perceção do ritmo e da harmonia. Acho que musicalidade também pode ser um bocadinho de criatividade, um bocadinho de expressão também, a capacidade de transmitir emoções. Basicamente é isso. Mas, afinal, nem tanto técnico, mas mais expressão. Mais assim que vem de dentro, sem aprender. Porque até podes ter um miúdo que toque muito mal a flauta, mas que sejas expressivo. Eu acho que isso é mais musicalidade.

E achas que é algo intrínseco nos alunos a musicalidade? Vai-se trabalhando ou não?

Sim, acho que a musicalidade também é possível uma pessoa ser muito metódica e seguir muito a regra, a técnica, mas também consegues puxar pela pessoa, pela imaginação, não é? Porque eu tinha uma professora de violino que ela dizia-me sempre, mas pensa numa história, isto tem que soar alguma coisa, tem que ser musical. Por isso eu acho que dá para estudar. Há pessoas que se calhar fazem-nos mais facilmente, mas acho que dá para estudar.

Segunda pergunta, como é potencializar a musicalidade nos alunos durante as aulas de educação musical?

Pois, como é? Eu sei que não é. É, como é. Eu acho que ninguém faz. Porque as pessoas é mais tipo, ok, vamos tocar, a gente acerta as notas, toda a gente acerta as notas e o ritmo. Não é que faz perfeito, mas segue a tarefa.

A escola, eu ia dizer que o programa não nos permite, mas nos permite. Nós não somos obrigados a seguir o programa. Mas eu acho que se fossem aulas individuais, acho que conseguia dar essa atenção individual ao aluno. E se calhar, pô-lo a imaginar ir a ter mais musicalidade. Mas em grupo, é mais complicado porque nós estamos sempre mais a pensar na técnica. Ok, que musicalidade também pode ser dinâmicas e dizer piano agora muito forte e de certa forma estão a ser musicais, estão a ser expressivos. Mas também é porque eu estou a mandar. E mesmo essa coisa de tentar perceber se a pessoa está a ser musical é muito difícil porque eles estão a ocupar sempre em grupo. E quando é para tocar sozinhos têm medo, então são tudo menos musicais.

E algumas partes, tipo aquelas rodas de improviso, que é mais eles a solo, tipo assim, uma vez cada um cantando ou tocando. No momento eles podem, entre muitas aspas, se expressar. Eu acho que o improviso abre mais portas para eles se expressarem, porque é mesmo fazer aquilo que lhes apetece. Nesses casos, sim. Agora, a musicalidade de instrumento, eu acho que não acontece tanto. Se for improviso, e se for assim fácil de perceber, principalmente se calhar corporal, eles abrem mais para a musicalidade, é claro.

E ainda dentro desse campo, nas coisas que trabalhaste ou que achas que é importante, usarias alguma estratégia, para impulsionar a musicalidade dos alunos?

Sim. Não, não trabalhei. Mas se eu tivesse de trabalhar, eu acho que eu dizia. Porque eu acho que fico dificultada a fazer coisas que não nos necessitam. Porque eles estão ali à descoberta. Então, eu acho que se eu quisesse e eu dava, por exemplo, quero uma coisa feliz, uma coisa triste, um movimento, um som, uma expressão, eu acho que é preciso puxar por eles. E é assim que eu faria, se fosse eu. Explicar exatamente o que é para fazer as opções e fazer essas opções. Porque se for muito geral, eles não fazem nada. Interessante tu pegar assim pelas emoções. É um bom ponto, é um bom ponto. Pois, realmente, eu estou a falar de música por se associar a emoções. Eu não estou a

fazer de nada. Acho que está dentro, é isso. Acho que não tem um certo e um errado. Mas pronto, estamos aqui estudando para isso, para tentar descobrir.

Última pergunta, é possível, dentro da tua prática, é possível notar algumas características nos alunos que achas que tem mais musicalidade? Por exemplo, que se integra melhor, ou que tem um desenvolvimento, um comportamento, um desenvolvimento pessoal, como eu posso dizer, mais aflorado, mais maduro? Ou se tem mais facilidade de assimilar as aprendizagens?

Eu acho que sim, porque o que eu estava a dizer era o caso de, se eles estiverem a tocar sozinhos, vão ter medo, então vão ser tudo menos musicais. Eu acho que isso também acontece ao contrário. Se eles estiverem muito confiantes, forem bons, tiverem a personalidade de uma peça, eles são, se calhar, capazes de conseguirem exprimir-se e começar a fazer outro tipo de coisa, que não apenas as notas. Eu acho que, eles estarem à vontade, se calhar não tem a ver com a personalidade. Eu acho que é mais confiança. Um aluno mais confiante consegue muito mais coisa musical do que um aluno muito tímido. Isso tem a ver com a personalidade? Sim, sim. E tipo, em outras áreas, também em questão de aprendizagem.

Mas achas que, por exemplo, um aluno musical tem facilidade em português? Ou matemática, achas que tem alguma influência ou pode ajudar em alguma coisa, assim, ter mais musicalidade?

Não, porque o aluno pode ser confiante, porque até vem de uma escola e sabe tocar, então já está à frente dos colegas e está muito confiante, mas não significa que vai ser bom ou ter mais facilidade em matemática ou português. Acho que as coisas não estão relacionadas de uma forma com a outra.

Entrevista professora B

Primeira pergunta, o que entende por musicalidade?

Portanto, a musicalidade é o saber interpretar uma melodia ou uma música sobre aquilo que nós sentimos, sobre o sentimento que a música nos traz. Tocar ou ouvir uma música e senti-la, senti-la de acordo com o nosso estado de espírito.

Achas que a musicalidade é algo intrínseco?

Olha, da minha experiência, a musicalidade, nasceu comigo. Portanto, eu sempre apreciei. Lembro-me de quando, à medida que fui crescendo, sempre consegui apreciar a música e ouvir a música de uma forma mesmo sentida. Apreciava mesmo aquilo que estava a ouvir. Penso que isso, em algumas pessoas, nasce com elas. Noutras a educação musical vai crescendo com a pessoa.

Há aqueles que gostam, vejo pelos meus alunos. Há aqueles que realmente apreciam e querem perceber melhor o que é que a música lhes faz sentir. Há outros que não, mas sim, é um processo que ou que nasce com a pessoa ou que se vai educando e interiorizando à medida que a pessoa vai ouvindo, educando o ouvido.

Então achas que, por exemplo, tem pessoas que, não nascem assim com tanta musicalidade, mas que estão num ambiente onde se escuta muita música, que é mais estimulado e, portanto, vai gerando, vai desenvolvendo a musicalidade?

Sim, sim. Eu, por exemplo, nas minhas aulas uso muito música clássica. Lá está, porque atualmente, a música clássica não é um estilo usado pelos alunos, nem apropriado. E é importante, realmente, incutir neles esse gosto, porque, para mim, através da música clássica, consegue-se perceber a tal musicalidade. É a música clássica traz muito isso, o sentimento, aquilo que... Lá está, é o sentimento. É aquilo que nós queremos tirar da música. E é essa educação que nós devemos, nessa educação musical que nós devemos apostar para conseguirmos perceber o que é a musicalidade.

Pergunta dois, como é potencializar a musicalidade nos alunos durante as aulas de educação musical? Usas alguma estratégia específica para esse fim?

Vou dar um exemplo concreto. Nas últimas aulas, trabalhei muito a Primavera de Vivaldi, das Quatro Estações. No quinto ano, no sexto, não, mas no quinto ano trabalhei as Quatro Estações de Vivaldi e a Primavera. E ensinei-lhes de uma forma dinâmica. Portanto, através da audição musical ativa, pus a ouvir o excerto, e fui fazendo-lhes perguntas, estejam atentos se a música repete, se não repete, se quando repete, se é igual ou se é mais forte ou mais piano.

Portanto, é assim que eu vou ensinando e introduzindo neles essa educação musical. E depois disso tudo, a parte ativa, a audição musical ativa, através de ritmos corporais ou com instrumentos, depende do dia. Por acaso fiz com instrumentos, portanto fiz um musicograma, e eles tocavam a ouvir a música. E é interessante porque, lá está, através desta educação musical, deste trabalho antes da parte rítmica, este trabalho teórico, fez com que os alunos, ao percutirem o musicograma, já o fizeram com musicalidade.

Os pianos, os fortes, a tristeza e a alegria, portanto, uma parte que seja mais contrastante. Sim. É através disso que eu trabalho a música clássica. Estou a falar da primavera, mas se calhar outras obras seriam interessantes de trabalhar neste sentido.

Eu uso muito isto. Da parte teórica, ouvir, interpretar e depois a parte ativa de tocar para eles também perceberem a música.

E terceira e última pergunta, é possível notar algumas características nos alunos que o professor acha que tem mais musicalidade? Por exemplo, que se integra melhor, ou no seu comportamento e desenvolvimento pessoal, ou ainda que tem mais facilidade de assimilar as aprendizagens.

Olha... Eu tenho alunos que andam na música. E nota-se uma diferença. Quando aqueles que respondem estão na música, ou que tocam violino, ou que tocam outro

instrumento, ou que estão no canto, nota-se muita diferença. Desses com os que não estão na música.

As características que tu perguntas, e esta diferença, portanto, estes alunos que estão na música nota-se que há ali uma sensibilidade diferente. Os outros, há outro tipo de sensibilidade que é a sensibilidade da descoberta, o que é que é a música, a magia que é a música traz. Estas dinâmicas, estas características todas.

Entrevista professora C

Primeira pergunta, o que a professora entende por musicalidade?

A musicalidade tem muito a ver com a sensibilidade deles. Portanto, não tem a ver só com a técnica ou saber cantar bem, tocar bem. Tem muito a ver com a sensibilidade deles. O sentir a música, quando temos atividades de escuta, o perceber ritmos, melodias, portanto, elementos da música. E depois também a maneira de eles se expressarem. Às vezes eles até podem não ser muito afinados, mas a maneira como eles se empenham. E depois, claro, nem todos são iguais. Há aqueles que são mais espontâneos e depois há aqueles que são mais envergonhados. Mas aqueles mais envergonhados precisam do tempo, precisam de tempo para se empenhem. E isso nota-se sempre, mesmo comparando alunos no início do ano letivo e agora que estamos quase a acabar, noto progressos significativos em alguns deles. Aqueles que eram mais envergonhados estão muito mais soltos.

E a professora, acha que há algo intrínseco nos alunos ou vai se trabalhando durante as aulas?

Pois, isso é um bocado... o ser intrínseco é complicado. Mas acredito que sim, porque, por exemplo, nós todos temos um coração cá dentro, a bater, não é? Portanto, acho que pelo menos está aqui o ritmo. A base está aí. E, portanto, eu acho que sim. Porque lá está, não somos todos iguais. Há uns que naturalmente são mais espontâneos, outros

nem tanto. Mas lá está, trabalhando com regularidade, eles acabam por desenvolver essa musicalidade neles.

Pergunta dois, como é potencializar a musicalidade nos alunos durante as aulas de educação musical? A professora usa alguma estratégia para esse fim?

Eu vejo sempre através da prática, eu, aliás, acho que a vivência é muito importante. E costumo começar o corpo e a voz, que é o que está com eles, seja com percussão corporal, seja através do movimento, da dança e a voz, que é o instrumento natural que eles têm, portanto, começo com atividades onde eles usam o corpo, o corpo e a voz. E depois vem os instrumentos da sala de aula como a flauta, por exemplo. Mas, assim, sempre recorro muito ao movimento, música com movimento, o explorar em sons com o corpo, a percussão corporal e a voz, o canto.

A terceira e última, que é uma pergunta mais de observação. É possível notar algumas características nos alunos que a professora acha que têm mais musicalidade. Por exemplo, que se integra melhor, ou no seu comportamento de desenvolvimento pessoal, ou ainda se tem mais facilidade de assimilar aprendizagens.

Sim, sim. Claro que eles têm, naturalmente, mais facilidade para aprender. E mesmo fazem as coisas, quando têm de tocar um instrumento ou cantar, cantam mais afinado. Tem mais facilidade em acompanhar músicas com outros instrumentos. Às vezes emocionam-se mais, também quando estão a ouvir uma música. Mas também se entregam. Quando é preciso fazer trabalhos de grupo, também se integram bem.

E, por exemplo, agora também tive com uma turma que tenho às quartas-feiras, que até participamos num projeto que é o *“Peace God Talent”*, e até foi a nossa escola que ganhou, e vai representar Portugal. E, quer dizer, é um miúdo que realmente tem essas características todas. Tem uma facilidade incrível em tocar guitarra. Está habituado a cantar, canta muito bem. E, por exemplo, ele de um projeto que tinha a ver com o *Living Peace*, eles andaram a escrever uns poemas em português, depois resolveu musicar o

poema dele. Então, foi com a canção dele que nós participamos. Fizemos um vídeo e tal. E, realmente, a facilidade que tem, é um aluno muito dotado, realmente, musicalmente. E não só no nível musical, tem outras facilidades. Eu também acho que tem tudo a ver com as vivências. É a música desde pequenino, porque eles, desde a pré, aliás, desde o berço, se os pais estiverem habituados a cantar para eles, eles ouvirem música em casa.

Pelo menos desde que entram para a pré, habitualmente fazerem atividades musicais, ou estarem habituados a cantar, a fazer movimento com a música. Isso, claro, eles quando chegam ao 5º ano, e depois durante o 1º ciclo a mesma coisa, eles quando chegam ao 5º ano já não há essas vergonhas. Estão habituados. Aliás, eu noto muito isso nos alunos no 5º ano. Aqueles que estavam habituados a fazer atividades ou porque o professor do 1º ciclo, ou porque participavam, tinham as AECs de música. Portanto, eu acho que isso vem tudo de trás, realmente. A música é muito importante.

Eles fazerem atividades, o escutarem, mexerem-se. E acima de tudo eu privilegio isso, eles mexerem-se, eles saírem da cadeira, porque realmente, infelizmente, às vezes ainda mexem os alunos no 5º ano, que não estão habituados a sair da cadeira para se mexerem. E é muito importante isso. Ainda mais nas disciplinas de música, porque é o que permite se movimentar mais, que já basta as outras que ficam sentados o tempo todo. E por acaso eu noto uma coisa que por causa das redes sociais, e daí a importância da música, dar-lhes a conhecer ou abrir-lhes os horizontes musicais deles. Porque cada vez é mais pobre, eles quase que não conhecem nada. Porque às vezes é assim, imagina, na última aula já fizemos tudo, e não temos nada para apresentar, a festinha, as audições que tínhamos para fazer já fizemos, e então, por exemplo, eles chamam aula livre - O que é que vocês entendem por aula livre? Que é estar nos telemóveis completamente, na minha aula não -. Podemos chamar aula livre em que vocês podem cantar músicas à vossa escolha, fazer uma dança à vossa escolha, pronto, tudo. E então, o que é que eles apresentam? É as musiquinhas dos TikToks, ou o funk.

São muito pobres, que era musical, nem a nível musical, nem a nível da música, e mesmo as próprias letras, é tudo muito pobre. Mas é aquilo que eles ouvem. E depois aquilo é a experiência que eu tenho, por exemplo, chega o Natal, eu tento sempre pegar em músicas tradicionais, pego sempre no modo tradicional português, mas depois que nós temos agora tanta diversidade cultural, eu tento ver também músicas tradicionais de outros países, até tento ver dentro da turma. Claro, dentro de um país, numa turma tenho duas paquistanesas, que não celebram o Natal, portanto não há músicas de Natal. Mas tento agora, claro, porque temos muita diversidade cultural. Mas aquilo que eu noto, mesmo os outros alunos conhecem muito pouco, muito pouco.

Mesmo brasileiros, agora temos muitos alunos brasileiros, mas eles também não conhecem muito. Por exemplo, é muito raro, por acaso, numa turma eu tive uma miúda que veio, tivemos a ensaiar agora para o dia do agrupamento uma música do José Mário Branco *Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades*, que era uma forma também de comemorarmos os 500 anos do Luís de Vaz de Camões, que a letra é um soneto do Luís de Vaz de Camões. E eles até cantaram com muito entusiasmo, gostaram mesmo da música. E por acaso, numa turma fui perguntar a alguns músicos brasileiros, mas quer dizer, quem é Tom Jobim, quem é Maria Betânia, Gilberto Gil... Ninguém sabe. Depois eu vou com a música, olha aquela música da Garota de Ipanema “Ah, essa música eu já ouvi! Mais famosa impossível”.

Mas é uma coisa que se nota muito nos TikToks, eles estão habituados a ouvir muito mais as músicas dos TikToks e a fazer aquelas coisas. Daí cada vez mais a disciplina de educação musical ser importante para alargar os horizontes musicais deles.

Entrevista professor D

Portanto, o que o professor entende por musicalidade?

A musicalidade julgo que terá a ver com a interpretação de cada um. E vai ser influenciada por vários fatores. Vai ser influenciada pela forma como cada um encara a

música e as sensações que a música lhe transmite. E também, acho que o fator importante tem a ver com a aprendizagem e o nível técnico do aluno e a maturidade que ele consegue ao longo dos tempos. Eu falo por mim, eu julgo que consigo uma musicalidade melhor agora do que quando era mais novo.

E o professor acha que a musicalidade é algo intrínseco nos alunos?

Eu acho que não que não é intrínseco. Porque acho que é uma idade em que eles têm ainda muito pouca maturidade para conseguir interpretar com musicalidade. E vai de encontro à outra resposta que eu dei também. Eles nessa idade têm ainda pouca aprendizagem musical e também têm pouca maturidade para conseguir, então, interpretar qualquer música com musicalidade.

E ainda dentro dessa pergunta, o professor considera um ponto importante a musicalidade?

Considero. Eu considero a musicalidade muito importante. Eu nunca gostei de trabalhar as coisas pela rama. Nas minhas aulas faço sempre com que os alunos retirem nas minhas aulas algo de concreto e significativo para o dia-a-dia deles e para o futuro deles. Então, acho que é muito importante conseguirmos interpretar com musicalidade. Se bem que depende também, como eu já disse há pouco, na minha opinião depende muito da faixa etária. E também depende dos instrumentos. É um facto que com os instrumentos Orff não se consegue muita musicalidade. Não são instrumentos que se consiga fazer grandes dinâmicas porque a musicalidade vive das dinâmicas. Uma flauta de bisel não se consegue fazer um piano. Se a gente quiser tocar um forte, isso é logo um guincho, nos xilofones é praticamente a mesma coisa, mas pronto, é o que é.

Segunda pergunta, como é potencializar a musicalidade nos alunos durante as aulas de educação musical? O professor usa alguma estratégia para esse fim?

Eu tento que eles transmitam mais musicalidade não tanto nos instrumentos Orff, mas mais no canto. Quando cantam, então a voz, com a voz, é um instrumento que já

conseguimos fazer dinâmicas. Então, procuro sempre que eles façam dinâmicas com a voz. Nas canções, nos temas que interpretamos nas aulas, eu faço-lhes sempre ver que a música não é uma simples transmissão de notas musicais. Eu acho que é mais por aí.

E terceira e última pergunta, o professor consegue notar alguma diferença nos alunos que são mais musicais? Diferenças essas de maturidade, de desenvolvimento com os outros colegas, ou até de aprendizagem, mas de nível mais intelectual, o professor consegue notar alguma coisa de diferente neles?

Sim, vai se notando. E vai-se notando sempre um em um ou outro, que talvez, até porque também estuda música no ensino articulado e tem uma aprendizagem musical mais aprofundada, ou porque tem vivências em casa, através de familiares, ou até porque canta no coro da igreja, ou canta músicas na catequese. Há sempre um ou outro que se vai notando que consegue, então, interpretar qualquer música com mais musicalidade e vai-se percebendo isso com facilidade. Sem deixar os outros para trás, nesses alunos, de facto, poderemos investir mais um pouco até para servir de exemplo para os outros, não é?

Mas o professor consegue notar essas características também fora do campo musical, nesses alunos que são mais musicais. Deixa eu reformular melhor. Por exemplo, o João é um aluno que tem bastante musicalidade, por ele ter bastante musicalidade, ele tem essas características de maior desenvolvimento e de perceber melhor, ter mais lógica, alguma coisa assim, fora da parte musical?

Eu acho que sim. É uma interligação. Normalmente, pela minha experiência, os alunos que são bons alunos, nas outras disciplinas, também são bons alunos na música, porque eles não estão lá por estarem. Estão lá porque estão atentos e gostam, participam e percebe-se com facilidade isso. É muito raro. Por vezes, nas expressões, como a educação física, há alunos que são até bons em educação física e não são bons nas outras disciplinas. Mas, pelo que eu tenho notado, normalmente os alunos que vêm com

boas indicações das outras disciplinas também são bons na música e nota-se perfeitamente isso.

E ainda para complementar, lá está aquela razão daqueles estudos que a gente vai vendo que valorizam o estudo da música. Uma complementa à outra. O aluno deve ter sempre uma educação integral. Por vezes, há miúdos que questionam o professor, para que é que eu quero aprender música? Eu não gosto de música. Isso não serve para nada. Mas, umas disciplinas complementam as outras, há uma interligação. O currículo está feito assim e acho que deve continuar assim.

Entrevista professora E

O que a professora entende por musicalidade?

A musicalidade, para mim, é mais uma forma da expressão artística, para além de tantas outras, é porque a musicalidade é o despertar sentimentos, para mim, uma pintura pode ter musicalidade, uma leitura de um poema pode ter musicalidade, portanto, é uma forma da expressão artística, que depois, ligado à música, tem a ver com a interpretação, com o ritmo, com a emoção que desperta, com o sentimento, mas também tem muitas mais coisas ligadas à musicalidade, porque, para mim, o que pode ser musicalidade, pode não ser para outra pessoa com uma cultura completamente diferente. Eu posso, se calhar, ir para meio de uma tribo e a musicalidade é eles estarem a fazer uma improvisação, com os ritmos, com os palcos, com os tambores, com as garras, e aquilo de ser musicalidade. Portanto, se a minha cultura, se eu nasci a ouvir música clássica, se calhar vou valorizar mais a musicalidade daquela orquestra X ou Y, a interpretação, a emoção, e também depende do momento que eu estou. Porque eu, por exemplo, quando falo de mim, há dias em que não consigo ouvir ópera. E sou uma das pessoas que adoro ópera, mas, eu gosto da ópera no seu total, no espetáculo, na interpretação, no visualizar, a imagem, tudo. Ouvir, só, e também depende do dia, às vezes, a emoção, e como é, essa musicalidade desperta emoções, e deve despertar, porque senão não tem nada a ver. É as emoções, os sentimentos, as paixões, o voar. Para mim, a

musicalidade é voar. Agora, depende da cultura que eu estou a ouvir. Tanto posso estar em África, como posso estar num atrevo em Angola, como posso estar no Brasil, como posso estar ali no Alentejo, ou estar a ouvir um rancho folclórico e, para mim, eles serem musicais. Ok. Mas, se calhar para outra pessoa, pode não ser. Depende da cultura e do que eu mais sinto, e o que me faz sentir.

E a professora acha que a musicalidade é algo intrínseco nos alunos?

Sim. Também acho que tem a ver com a casa. Quando uma criança me diz que não gosta de música, para mim isso não é natural. Porque hoje deixou-se muito de ouvir música. Antes cantava-se muito em casa. Dançava-se, cantava-se. Havia as festas, as feiras, as desfolhadas. Hoje não há essa cultura. Portanto, muitos não ouvem. Alguns pais ouvem. E também a música está presente em tudo. Eles podem vir no carro e ouvir música, é a cultura deles. Eles diziam-me que só gostam de música pimba, só gostam de música hip-hop, só gostam de música rock, e se ela está a despertar neles sentimentos, emoções e movimentos, é porque está com musicalidade para eles.

Agora, a musicalidade também se pode trabalhar ao longo do tempo, porque a musicalidade para mim também é evoluindo a forma como eles conseguem comunicar. Se eles vão tocando com emoção, se eles conseguem transmitir emoção, se eles estão a fazer uma coisa fria por fazer. Como estão a fazer um exercício de matemática sem interesse nenhum. Não. Eu acho que os nossos papéis das áreas das expressões são muito importantes neste momento. Nesta fase que estamos a passar das telecomunicações. Apesar de eles terem o *Youtube* e poderem ouvir muita música. Nós somos muito importantes na aula. Seja de expressão artística, seja de educação musical, seja de expressão visual, seja para a musicalidade. A musicalidade está numa leitura de um poema. Porque eu posso ler o poema de várias maneiras. Eu às vezes leio um poema e eu posso ler um poema com ritmo. E está lá tudo. Está com ritmo, está com musicalidade, está com melodia eu posso fazer uma nuance nas palavras e ter melodia ao ler porque são frases. Há melodia na leitura do poema. E eu aí também posso despertar a musicalidade. As expressões são muito importantes nisso. O cantar, cantar

de uma forma emotiva, com paixão. Despertar neles essa paixão do poema. Por isso é que eu sou sempre apologista de que não se ensina uma canção a frio. Primeiro transmite-se a mensagem. Declama-se o poema, se for preciso, o poema era sempre trabalhado. Seja qual for a canção, é sempre lida, entubada, trabalhada. De várias formas. Depois vamos a cantá-la, depois vamos à parte melódica. Porque a formação musical no primeiro ciclo e no segundo ciclo é muito importante. E é aí que se desperta essa musicalidade. E se nós conseguirmos ir trabalhando e trabalhando... Porque em casa há poucos, claro que ainda há muita gente que coloca os seus filhos nas academias, nas escolas de música, e lá eles têm esse trabalho, a interpretação, saber tocar bem, a postura. Tudo isso é musicalidade.

A forma como eu interpreto o meu instrumento. Eu ontem emocionei-me imenso a ouvir o requim de Mozart. Foi com a orquestra das Clubes Nacional de Espinho. E ele era muito novo. Mas a interpretação dele era musical. A forma de mexer a vara. Há muita forma. Tu olhas para um músico e aí está a musicalidade. O que sai daqui da gente. Também tem a ver com as vivências das pessoas. A musicalidade trabalha-se. Mas também tem muito a ver com a parte cultural, social, do que ela me desperta a mim e depois eu como pessoa, porque de certeza, que das não sei quantas pessoas estavam vendo, sentiram-na de uma forma diferente. Ela desperta emoções. Ela desperta sensações. A musicalidade é mesmo isso. O despertar. Ali havia ritmo. Havia harmonia. Havia som. Havia música. Havia tudo. E todo esse conjunto era a musicalidade. Que vai tocar em cada um de nós de uma forma diferente. Mediante a nossa forma.

Segunda pergunta, como é potencializar a musicalidade nos alunos durante as aulas de educação musical? Ou seja, a professora usa alguma estratégia específica para esse fim?

Durante as aulas, primeiro fazê-los sentirem-se bem com eles próprios. Gostarem de si. Saberem dar o passo em frente, não falar só de música, porque está tudo interligado: “Eu falo muito baixo. Eu não gosto. Pronto, olha. Tenha coragem. Levanta-te. Tu és capaz. Tu consegues. Vamos fazer. Vamos fazer”. Vamos fazer de outra maneira, vamos

ler, o que é que está aqui? O que é que está aqui em diante? Vejam esta disciplina como uma disciplina em que vocês se podem libertar. Libertar as vossas emoções. Se for preciso chorar, chorar. Se for preciso rebolar no chão, rebolam. Porque eu sou muito livre nas minhas aulas. Tanto que eles aprendam os conceitos, os conteúdos, de uma forma sentida. E se eles se sentirem e se tornarem boas pessoas com o coração, eles vão sentir essa musicalidade. Porque a musicalidade trabalha-se. Também tem que fazer antes. Porque eu leio um texto para eles em várias formas, de uma forma linear, de uma forma fria, de uma forma a rir, de uma forma a chorar, de uma forma a cantar e depois pergunto como é que eles gostavam de fazer e como é que eles queriam fazer, se alguém quer fazer. Se alguém quer fazer o poema. Como é que te sentes hoje? Estou triste. Então vamos fazer o poema. Queres ler o poema de uma forma triste? O poema da canção. Sempre pegando nessa canção. Sentir. Fazer-lhes perceber que nós somos pessoas únicas. Que temos os nossos próprios sentimentos. E que temos formas diferentes de os sentir e de os expressar, ninguém pode expressar por nós. E isso é que muita gente não entende, ainda não entendeu que temos 25 pessoas, ou 30 que são únicas e individuais, não há ninguém igual, se eu tenho o mesmo modelo para 27 pessoas, não vai resultar. Há sempre uma razão por trás. Principalmente nos momentos sociais que estamos a atravessar.

Mas cada um é uma individualidade. E nós nunca podemos esquecer isso. Que cada um tem uma individualidade. Cada um tem a sua história de vida. E que eu posso trabalhar com este assim e vou trabalhando assim, e vamos gerindo. Eu olhar para eles e ver se eles se adaptaram àquela forma. Eu é que sou a professora, eu é que sou a adulta, eu é que tenho que ir vendo se estou a conseguir trabalhar a agarrá-los, a fazer com que eles sintam uma música a sentir, porque a música é para se sentir, os sons, as vibrações, as emoções, tudo que ela desperta, de olhos fechados, deitados no chão, na forma fetal, como eles quiserem. Eu faço isso muito no primeiro ciclo. Poe-os numa posição confortável, a forma fetal é muito confortável para eles, eles gostam muito.

E eles dizem-me, eu tenho fotografias e no fim, peço só uma palavra, e eles dizem amor ou tristeza, ou alegria, ou paz, ou solidão. Sai uma palavra de cada um, tens 27 alunos e cada um vai dizer a sua palavra. Eu peço só uma palavra e vejo que estão ali 27 pessoas. Claro que há sempre algum que imita o outro, que não tem vocabulário, ou que não consegue, tu percebes perfeitamente que ele não está a conseguir dar a sua parte, ou rejeita e se rejeita, se tem a negação, alguma coisa não está bem psicologicamente, alguma coisa não está a passar para que haja uma negação.

As minhas estratégias são essas, é ir fazendo, dar exemplos, moldar, fazê-los sentir-se felizes com a música.

Muitas vezes ponho uma canção, e eles não gostam e eu tiro imediatamente. Imediatamente. E tenho sempre outra canção. Porque podem cantar sim, fazem a mesma vivência do ritmo, está lá tudo, a dinâmica das alturas, a intensidade, a duração dos tempos, posso fazer na altura do ritmo. Pronto. Isto no meu dia-a-dia. Com a minha experiência que fui vivenciando. Têm sido os meus últimos anos assim. E tenho dito.... Ser feliz. O que eu quero é quando estou a sair do portão, que as crianças dizem “Ei, a música foi fixe, aprendi que a mínima vale dois tempos”. Eu agora tenho uma forma diferente, elas cumprimentam as figuras, no primeiro ciclo nós fazemos a nossa apresentação, todos os dias fazemos a nossa apresentação, eu sou a Ana, eu sou a Joaquim, eu sou a Rosa, eu desenho as figuras no quadro e eles dizem “bom dia mínima, bom dia semínima”, bom dia pausa de mínima, como estás? Vale dois tempos, duas pulsações. Pronto, são estratégias.

Terceira e última pergunta, é possível notar algumas características nos alunos que o professor acha que tem mais musicalidade? Por exemplo, que se integra melhor, ou no seu comportamento e desenvolvimento pessoal, ou ainda que tem mais facilidade de assimilar as aprendizagens.

Esta musicalidade não chega se a influência do meio, ao que se chama a socialização primária, a parte escolar, de casa. Porque a secundária já é quando se vai para a escola,

se a socialização primária não está resolvida, e se o trabalho não é coerente casa-escola, só quando ele der o salto, ou na sua adolescência, ou vai entender se a inteligência dele tiver um grande apoio, ele vai perceber o que será melhor.

Que é o trabalho que eu já estou a fazer com a Matilde, que já tem 16 anos eu peguei nela também aos 10 e ela está a aprender isso. Já vai em 5 anos e ela ainda tem recaídas. E ela é extremamente criativa. Extremamente musical. Ela é uma artista. Ela tem jeito para as artes, para o que ler. Ela escreve lindamente. Ela escreve textos. Mas, de vez em quando, ainda tem caídas muito grandes. Portanto, o ser talentoso, agora sem ser a parte musical, na parte musical, pronto, ter esta musicalidade, conseguir tocar-se, conseguir interpretar, não chega para resolver problemas sociais. Penso eu. Penso eu por algumas coisas, que ligo, que vou lendo. Mas cada pessoa é um indivíduo único. Há pessoas muito inteligentes que desaparecem, não é? Que não conseguem o saltar a pedra. O ter coragem, levantar-se e andar para a frente. Eu tropecei-o na pedra. Eu tenho muitas pedras no meu caminho. É o que eu costumo dizer à outra menina, a Matilde. O Luís, eu tenho pouco tempo com ele. Mas, ela tem pedras, muitas pedras. Tem tido muita ajuda. Este ano interrompeu a parte psicológica por causa dela, mas já voltou. Já viu o que ela necessitava. Se houver tanta coisa dentro, eu posso ser um grande pintor. Grandes pintores, grandes escritores. Tantos, o nosso Camilo. Que não aguentam. Ele era musical à sua maneira, na sua escrita. Para mim, a música é o rival. A interpretação, é o ritmo, a melodia. É conseguir despertar.

Quando estou a tocar em conjunto, conseguir tocar em conjunto e fazer música de conjunto. De forma a despertar essas tais emoções, sensações nos outros. Mas, eu posso ser artista de outras maneiras. Posso ser musical a pintar. Eu posso estar a pintar, a pintar o som e eu faço o ritmo ali a vermelho, para mim, de olhos fechados aquele som é verde, aquele som é amarelo ou aquele som é azul. Estou a ser musical, a fazer a composição musical. Para mim, é verde, é amarelo, é azul. E para mim, o preto pode ser uma boa emoção, como para ti o preto pode não ser, nós temos coisas pré- definidas que não devem estar pré-definidas. Porque para ti o preto é tristeza. Para ti, para o

global da sociedade, o preto é tristeza. Para mim, pode não ser, pode ser elegância, para mim, pode ser o laranja. Há pessoas que gostam de ter a casa cheia de flores, eu não consigo ter flores dentro de casa, sou eu e quem vive comigo respeita-me e sabe isso, estão nos jardins lá fora, estão no quintal. Dentro de casa, em jarras, não consigo.

Uma das coisas que durante muitos anos quis ir à África era mesmo para vivenciar essa cultura, essa musicalidade. Quem nunca aprendeu a música, como nós aprendemos na escola, o *Dó, o Ré, o Mi, o Fá, o Sol, o Lá, o Si*, o solfejo, os ritmos. Faltou-me essa vivência. O ano passado tentei com um colega que vive em Angola. Ainda vou ver se vou lá um dia. Mas ele diz que aquilo que está muito mal, que é muito difícil, a segurança. Porque eu gostava de ir para o meio dos miúdos, de rua, descalço, vê-los tocar. E ver que sensação, que emoção. Aí está a musicalidade deles. Que musicalidade eles me transmitem. E a musicalidade é emoção. É sentimento. Para mim é voar.

Entrevista professor F

O que o professor entende por musicalidade? Considera um ponto importante?

Sim, sim. A musicalidade é importante. Ou seja, na medida em que, na minha opinião, a musicalidade é a capacidade que cada um tem de transformar, de dar um sentido musical aos sons que cria. Ela é importante para o músico. Um músico sem musicalidade é uma máquina. O humano sem musicalidade toca à sorte ou repete apenas aquilo que se diz para repetir. Portanto, faz parte integrante da criação musical.

E o professor acha que há algo intrínseco nos alunos, ou seja, deixa eu formular melhor, que se nasce com a musicalidade ou é algo que se constrói? Ou os dois? O que o professor pensa sobre isso?

Eu penso que a musicalidade se constrói, ou seja, todos nós nascemos num meio mais ou menos musical. E o facto de vivermos num meio mais ou menos musical, em grande parte, vai determinar se nós somos mais musicais ou não. Ou seja, embora haja sempre,

no meio de estudo, alguma carga genética, um aluno que tenha pais músicos e que ouça música desde que é gente, até mesmo na barriga da mãe, já que esteja a ouvir música, vai ter mais propensão a ser mais musical do que outro cuja mãe nunca cantou e que a música nunca entra lá em casa. É claro que se um aluno está envolto num ambiente musical ao longo da sua primeira infância, ele vai ter mais propensão a ser mais musical. Se não, vai ser mais difícil fazê-lo no início da adolescência e ao longo da vida. Penso que também há sempre a possibilidade de desenvolver com qualquer capacidade humana.

Segunda pergunta, como é potencializar a musicalidade nos alunos durante as aulas de educação musical? O professor usa alguma estratégia específica para este fim ou não?

Ouvir música é principal. E depois, para ouvir música, o aluno tem de ser sensibilizado para ouvir. Ou seja, o ouvir não pode ser um ato passivo, tem de ser uma ação ativa. Eu digo muitas vezes aos meus alunos que é muito diferente ouvir a música que está a tocar no centro comercial, a música ambiente, ou ouvir a música na sala de aula. Ouvir a música é compreender aquilo que estamos a ouvir. E é perceber o que estamos a ouvir e pensar sobre aquilo que estamos a ouvir e reagir àquilo que estamos a ouvir. Portanto, para mim, essa é a parte mais importante.

É ensinar os alunos a ouvir para que eles percebam a música como algo com o que eles podem interagir e na qual devem interagir. E a partir daí, o aluno talvez comece a ouvir aquilo que está a fazer e dar um sentido musical àquilo que está a fazer. Mas, de facto, é o principal na música e é uma das coisas, talvez, mais importantes, mas também mais difíceis de trabalhar, é se ensinar a ouvir.

E, por último, é possível notar algumas características nos alunos que o professor acha que têm mais musicalidade? Por exemplo, que se integra melhor ou que tem um comportamento e desenvolvimento pessoal mais afluído, por assim dizer, mais maduro? Ou que tem mais facilidade de assimilar algumas aprendizagens? É possível notar, assim, alguma diferença ou nem por isso?

Começo logo no início do quinto ano, que é quando começo com os alunos, a diferença é que há entre os alunos que tiveram uma experiência musical rica ao longo do primeiro ciclo. Isso faz logo a diferença, é a primeira coisa. Depois desse ponto, quando eu vejo um aluno que se interessa, que gosta, que reage, que é participativo, quando eu vou pesquisar um bocadinho e perguntar e falar um bocadinho com o aluno, normalmente o aluno diz-me, o meu pai tem lá uma guitarra em casa, a minha mãe também canta e eu canto no coro com a minha mãe. Portanto, toda a experiência anterior vem-se a refletir na sala de aula. E a partir daí, o envolvimento do aluno nota-se porque é um envolvimento diferente. O aluno que tem já alguma musicalização anterior, está na aula de uma forma diferente, mais atento, mais concentrado àquilo que está a fazer e àquilo que ouve. Sim, acho que até se interessa mais, porque entende e se coloca mais no lugar. Interessa sim. Pronto, penso ser isso.

Entrevista professora G

Portanto, o que a professora entende por musicalidade?

Musicalidade? Não é fácil responder a isso. De facto, há crianças que revelam capacidades musicais. Não sei se é isso que é referir o termo musicalidade. No entanto, os alunos, de facto, alguns têm essa capacidade mais desenvolvida, outros não. São várias capacidades, eu não considero que seja uma.

A musicalidade poderá ser uma soma de vários aspetos. Mas há crianças que têm um ritmo muito bom, portanto, têm um sentido rítmico muito acentuado, mas depois, por exemplo, entoam desafinado. Não conseguem afinar sons ao quererem cantar, por exemplo, com o acompanhamento de um instrumento ou até uma melodia, as notas entre si. Portanto, eu diria que a musicalidade, assim, é um pedaço subjetivo. É talvez uma sensibilidade. Diria talvez, quer dizer, nunca perdi muito tempo a pensar nisso.

Pensando do ponto de vista da professora, não é? Eu tenho os alunos, todos os anos recebo novos alunos. Eu não diria que um aluno... É difícil dizer que um aluno é mais musical que outro. Há diferentes sensibilidades.

Pode, como disse há bocado, e há diferentes capacidades. O ritmo, a harmonia, sei lá, a capacidade às vezes de conseguir, por exemplo, explorar timbres diferentes e conjugá-los e conseguir de uma forma interessante, estruturada... conseguir, por exemplo, criar pequenas peças musicais, e posso ser uma criança que aparentemente não exprime essa sensibilidade, por exemplo, como intérprete. Eu diria que é um termo um bocado vago, acho eu.

Segunda pergunta, como é potencializar a musicalidade nos alunos durante as aulas de educação musical? Por exemplo, se a professora usa alguma estratégia para esse fim?

Sim, acho que todo o meu trabalho, todas as estratégias estão para potenciar, para ajudar a despertar nos alunos uma sensibilidade ao som, à música, todas as estratégias. Agora, se pergunta se há uma estratégia mais específica que outra, eu penso que todas elas contribuem para o mesmo objetivo. Agora, como eu disse há bocado, se eu tenho um grupo de alunos que tem dificuldade em movimentar-se, em coordenar ritmo e movimento, eu vou trabalhar, vou tentar trabalhar, reforçar um bocado mais esse aspecto. Se eu tenho uma classe que tem dificuldade em entoar sons, quando entoam não conseguem, digamos, entoar de uma forma com afinados, eu tenho que trabalhar esse lado. Portanto, esta questão da musicalidade, voltando atrás, é assim, ou é uma, digamos, um conceito... e aí eu diria, pronto, sim senhor, eu quero despertá-los para a música, chamar a atenção para a música. Todas as estratégias, digamos, vão nesse sentido. Agora, umas podem ser mais específicas para trabalhar questões de ritmo, outras para trabalhar questões de altura, questões de experimentação e criação. Depende dos domínios, acho eu.

É muito importante, nessa questão da musicalidade, como eu disse há bocado, pode ser um conceito um bocado vago, é muito importante o repertório que se escolhe, acho eu, para se poder educar essa tal sensibilidade para a música de qualidade, para a música com qualidade, e não estou a referir apenas à música erudita, naturalmente. Mas eu acho que aí é muito importante o repertório que se escolhe para trabalhar, há imensa música, claro, e para motivar eles, sim. Cabe-nos a nós selecionar, de facto, música que pode ajudar, de facto, a desenvolver essa tal musicalidade. Faz toda a diferença escolher, sei lá, uma peça musical, mesmo sabendo que os alunos muitas vezes não conhecem, por exemplo, Mozart. Nunca me esqueço. Há muitos, muitos anos, muitos anos mesmo, na escola onde estou, uma criança que de certeza nunca tinha, eu sei que nunca tinha ouvido esse tipo de música numa determinada atividade que eu estava a fazer, eu escolhi *Ave Verum Corpus* de Mozart, cantado à capela, acho eu, tenho ideia. Lembro-me que passei uma vez a música, e eles tinham que descobrir, já não sei que aspeto, tinham que identificar, era uma atividade tipo teste. E sei que depois de ter passado, o aluno, dada a altura, diz-me, professora, passa outra vez, que isso é tão bonito. Era uma criança que de facto nunca tinha ouvido, portanto, a diferença que fez talvez eu ter escolhido aquele exemplo, eu queria um exemplo de música coral, uma boa, boa música coral, e recorria àquele exemplo de Mozart. Pode ter feito alguma diferença, trabalhar essa sensibilidade.

Terceira e última pergunta é, ainda dentro desse campo da musicalidade dos alunos, que a professora acha que possivelmente tenham mais musicalidade para um fim ou para outro, mas a professora consegue perceber alguma, tipo, alguma facilidade a uma extramusical. Por exemplo, o aluno, o João, tem mais facilidade no ritmo. Então, portanto, ele é mais, como posso dizer, ele se desenvolve melhor com os colegas, tem mais desenvolvimento pessoal, percebe melhor as matérias, ou coisa mais, assim, intelectual, que seja até meio fora da parte musical. Resumindo, que aprende melhor. É mais nesse sentido.

Não vejo uma relação direta, assim, não vejo. Não vejo porquê eu posso ter um aluno que, ritmicamente, dá uma resposta muito boa, é criativo, é coordenado, pode ter todas essas capacidades, e pode até tê-las sem ter sido trabalhadas na aula de educação musical, portanto, podem já estar, e pode ser um aluno que não, que não se relaciona bem com os colegas, ou que não interaja, ou que não é bom no raciocínio matemático.

Não consigo ver uma relação direta entre, a não ser que seja feita uma observação muito específica, tentando cruzar diferentes, não sei, acho que isso quer uma, não se pode, penso eu que não é fácil, não se pode generalizar. E pode ser, por exemplo, uma criança que consegue, que canta muito bem, entoa muito bem, tem uma voz belíssima, com um âmbito vocal muito interessante, com um timbre bonito, e até pode não gostar de cantar em coro. Por exemplo, pode não gostar de cantar com os colegas, pode gostar de cantar sozinho, só. E há o contrário, há aqueles que de facto cantam muito bem e adoram cantar em coro. Acho, penso que são aspetos que têm mais, pronto, têm mais a ver com a personalidade de cada criança. Agora, as capacidades musicais serem causa ou consequência disso, não sei, francamente, nunca, nem nunca, nem nunca pensei nisso muito. Nunca me parece ser muito importante. Agora sim, que a música pode ser um fator muito interessante para criar, portanto, para eles socializarem. Uma criança que tem dificuldade em integrar-se, uma atividade musical pode ser um belíssimo fator de potência. Às vezes é essa incapacidade de socializar, e pode uma atividade musical ajudar a desenvolver essa dificuldade, isso sim e também o contrário, uma criança que é muito extrovertida, que tem muita facilidade em pode ter capacidades musicais assim muito evidentes, pode ser um fator até que ajuda, não sei, não vejo assim uma relação direta, imediata.

Entrevistado H

O que entende por musicalidade?

A musicalidade para mim é algo humano. É algo que humanamente é possível desenvolver. Eu tô querendo dizer que nessa forma de pensar, os seres humanos têm

essa possibilidade de fazer música, de organizar, fazer música como algo que se organiza práticas, sons, notas, ou que não sejam notas, mas que seja uma forma lógica de fazer música. E eu acho que isso se traduz em musicalidade.

Eu vejo isso primeiramente, a musicalidade como uma dimensão humana. Uma capacidade humana de fazer música, de produzir música. Depois eu fico pensando em uma outra coisa que sobrepõe a isso, que é tentar entender que, na verdade, ao invés de musicalidade, nós pudéssemos falar sobre *musicalidades*, com um S no final. Porque eu acho que eu fujo de algum tipo de comparação no sentido de entender que uma criança ou que um aluno pode ter mais musicalidade do que outro aluno. Porque tudo tem a ver com culturas musicais, culturas de transmissão musical, cultura de aprendizagem musical. Em diferentes contextos, em diferentes países, em diferentes comunidades musicais. Digamos que as crianças têm acesso à música e aprendem música de uma forma completamente diferente. E o processo de transmissão da música também acontece de uma forma completamente diferente. Em alguns contextos, por exemplo, há uma tônica muito forte na partitura. Há outros contextos em que há uma tônica muito forte na oralidade, por exemplo. Ou seja, se ensina um músico, para dar um exemplo, um músico na Índia, ele vai aprender a tocar cítara, ainda que atualmente, por causa de uma procura muito grande dos ocidentais de aprender a tocar música indiana, a linguagem do ragga, da cítara, etc, procure fazer uma análise musical, picotar a música, entender a música por partes ou tentar escrever a música. Quando você se coloca como um aprendiz de cítara, os professores geralmente ensinam oralmente. É como se fosse algo que se aprende de memória. Acredito que existem musicalidades, como diferentes formas.

Pensando agora a musicalidade como habilidades ou competências musicais de fazer música, de pensar sobre música, mas sobretudo de fazer músicas que são diferentes, habilidades que são diferentes. E eu acho que a cultura ocidental muitas vezes colocou isso em uma balança, o que é que é correto, o que é que não é correto, o que é dominante, o que não é dominante, etc.

Achas que a musicalidade, pelo que está dizendo, ela se constrói. Se constrói com a tua cultura, com a tua ambiência, ela vai se construindo?

Sim, sim, com certeza. Eu acho que a musicalidade, isso é bem interessante, eu acho que a musicalidade é produto de uma construção social. Eu digo social assim porque tem a ver com o contacto com o outro. E atualmente até a gente ouve muitas vezes as pessoas dizerem ah não, porque eu sou autodidata, eu aprendi a tocar violão, eu aprendi a fazer música, aprendi a tocar flauta sozinho. E é muito difícil sustentar essa questão de que aprendeu sozinho, ou que faz sozinho, porque... de algum lugar veio. Exatamente, eu acho que as coisas são, nesse caso, a musicalidade é produto de uma construção social. E atualmente mais do que nunca, porque a gente tem acesso ao *YouTube*, tem acesso a vídeos, tem acesso ao desenvolvimento da tecnologia, faz com que a gente tenha acesso a uma parafernália de culturas musicais, de músicas diferentes, de formas de aprender a música, de tocar a música, de ouvir a música de uma forma diferente. Há culturas em que a música só se ouve no verão, a música só se ouve no outono, a música só se ouve num ritual funeral, a música que.... enfim.... vai variando. Eu acho que sim, que a musicalidade é produto de uma construção social. Só faz sentido se nós entendermos... Por isso que é tão difícil colocar a musicalidade numa balança. Porque ela é subjetiva? Algumas musicalidades fossem melhores do que as outras, enfim, elas podem ser diferentes, por isso que eu pensei, ainda pouco eu pensei no S no final, de musicalidades, com S no final. Porque eu acho que elas são diferentes. Diferentes porque elas são produtos de um contexto social. Cada uma a sua.

Achas um ponto importante esse desenvolvimento da musicalidade?

Eu acho um ponto muito importante, porque um dos pilares da educação é pensar no desenvolvimento, como é que uma determinada competência musical se desenvolve? Uma determinada habilidade musical se desenvolve? Ou como é que uma determinada musicalidade, pensando a musicalidade como alguma competência, como alguma habilidade musical nesse sentido, como é que isso se desenvolve? Eu acho que isso é um pilar da educação.

Até porque os professores são de uma turma e acompanham... Uma coisa é quando você dá um workshop, é quando você está com uma turma, ou você dá aulas, assim, num momento muito pontual. E você vê o aluno naquele momento e está tudo bem. Outra coisa é o olhar do professor sobre aquele indivíduo, sobre aquele aluno que você encontra todos os dias, ou que você encontra semanalmente, ele tem um acompanhamento. Vamos vendo o desenvolvimento, tem essa possibilidade de acompanhar o desenvolvimento. Então eu acho que a musicalidade é importante, nesse ponto de vista, assim, na educação, de que é possível acompanhar como é que um aluno desenvolve essa musicalidade, desenvolve essas competências, essas habilidades musicais ao longo do tempo. E o professor pode acompanhar isso, é incrível.

Segunda pergunta, como é potencializar a musicalidade nos alunos durante as aulas de educação musical? Utilizas alguma estratégia para este fim?

Mas pensando aqui no contexto português, eu penso que uma das melhores formas atualmente de desenvolver essa musicalidade nos alunos seria através das músicas do mundo, para no final de tudo pensar as músicas do mundo como músicas. Vou explicar, é que eu acredito que nós, aquilo que nós fazemos é fruto de um tempo histórico. Ou seja, a gente tá refletindo e tá pensando sobre coisas que ocupam o nosso pensamento no terreno, na sala de aula e quando a gente tá na ação, na prática. Hoje, atualmente, por mais que a gente vá beber, e muito bem, nós vamos beber de muitos outros que na década de 70, de 80, de 90, já pensaram muitas coisas até nós chegarmos até aqui. Mas o que é que eu vejo? Eu vejo que a realidade do terreno, a gente tem turmas multiculturais, algumas numa proporção mais acentuada e outras numa proporção menos acentuada. Mas o fato é que, em cada turma, raramente não há imigrantes. Mas agora há cada vez mais. E para além do caso dos imigrantes, para não falar dos refugiados também que há, há muitas comunidades refugiadas aqui em Portugal, hoje em dia, também há o conceito de migração, que são muitas outras famílias que economicamente saem de uma terrinha no Alentejo, saem de uma zona nos Açores, ou saem de um vilarejo Trás dos Montes, ou em algum lugar, mesmo aqui dentro de

Portugal, e migram para outro lugar, para a cidade do Porto, para os arredores de Lisboa e tal, porque economicamente tem uma melhor oportunidade de emprego.

Os pais precisam arranjar emprego, então a família vai toda e os filhos tem que irem para a escola. Enfim, estou querendo dizer que isso faz com que, dentro da sala de aula, o professor e os alunos estão expostos a um caldeirão efervescente de culturas, de culturas musicais, de muita coisa acontecendo, mas o que parece muito concreto são o caso, por exemplo, dos imigrantes, das comunidades deslocadas, que atualmente em Portugal é um tópico muito delicado politicamente, enfim, a gente observa como é que está esse contexto político, a grande crítica que a população faz com relação aos imigrantes, etc. O fato é que, tal como não se pode impedir que a primavera chegue, porque ela vai chegar, é dessa mesma forma que eu imagino que também se pense nas culturas musicais, na forma de trabalhar em sala de aula, que é uma forma transcultural, intercultural.

Eu acho que o contexto é multicultural, ou seja, existem múltiplas culturas coexistindo, coabitando, juntas dentro da sala de aula. Agora, no contexto português, o que é preciso dar um passo à frente é fazer com que isso passe de uma multiculturalidade para uma diversidade cultural no sentido da interculturalidade. A interculturalidade seria um diálogo mais aprofundado entre diferentes culturas. E eu vejo que as músicas do mundo, nesse sentido, podem ser uma ferramenta muito forte para trabalhar com o desenvolvimento da musicalidade, nesse sentido, das várias competências, dos vários conteúdos e habilidades instrumentais, musicais, que está previsto no currículo, no currículo dos diferentes agrupamentos, e que o professor tem que olhar para aquilo e tem que dar o currículo. Só que é possível trabalhar a forma musical com música do Gana, é possível trabalhar escala pentatônica com música indiana, é possível trabalhar ostinato com música brasileira, é possível trabalhar cânone com gamelão da Indonésia, é possível trabalhar o compasso binário com música japonesa, e por aí afora, e assim por diante. Só que as músicas do mundo, muitas vezes, elas são reduzidas a um ensino, por exemplo, na sala de aula, no desenvolvimento dessa musicalidade, dos conteúdos,

dessas habilidades, dessas competências que os alunos precisam adquirir, precisam desenvolver, ter o desenvolvimento dessas habilidades, dessa musicalidade. A prática dessa música do mundo, que ainda é muito tímida nas escolas, por vários motivos, a geração de professores que atualmente estão dando aula ou estão como professor cooperante nas escolas, é uma geração mais envelhecida, não estou querendo dizer que é ruim, mas é mais tradicional, digamos assim. Exato, professores que tem outros olhares, ou tem uma maior resistência com relação à tecnologia ou às coisas que a gente vê atualmente. Enfim, essa prática das músicas.

Mas ainda assim, quando se pratica essa diversidade de músicas, a música do mundo, nas salas de aula, se distorce um pouco a forma como se ensina esse tipo de música. Por exemplo, é como se um professor quisesse trabalhar com uma canção dos Guarani, uma canção indígena na sala de aula e você pega a canção, agora como é que eu vou ensinar os alunos? E você ensina, você põe aquilo dentro dos moldes ocidentais, percebe? Não mergulha dentro do contexto.

Exatamente, e o que é que eu estou querendo defender? O que é que eu estou querendo dizer? Que eu acho que seria mais produtivo para o desenvolvimento da musicalidade dos alunos, fazendo jus a essa multiculturalidade que é presente, a essa diversidade de culturas, a um mundo que está cada vez mais conectado, as crianças que tem acesso a um zilhão de informações e de músicas e de coisas no TikTok, na internet, com a evolução da tecnologia, com jogos e tudo isso. Por exemplo, a gente está pegando uma música e a gente está ensinando ela de uma forma desvirtuada. Possivelmente se você estivesse em uma aldeia, Guarani, e estivesse pedindo para uma criança te ensinar, ou um professor, um especialista da aldeia te ensinar a música, ele iria te ensinar a música com base em outras estratégias. E muitas vezes a gente pensa, não, porque nós precisamos fazer uma introdução. Primeiro vamos só a introdução da música, depois vamos praticar agora, então só essa parte aqui, que não sei o que e tal. Já estamos querendo colocar a música em um patamar de análise musical e de fragmentação musical, de picotar a música, a gente está querendo trazer as músicas do mundo, essa

música que eu estou dando um exemplo, da música indígena, para um contexto da sala de aula, um contexto formal ocidental, que tem que seguir um currículo, que está dentro de uma sala de aula, etc., de uma forma que você desvirtua o próprio ensinamento da música. Exatamente, e eu acho que talvez seria muito mais rico para o desenvolvimento dessa própria musicalidade, da musicalidade dos alunos, se os alunos tivessem acesso a essa diversidade de formas, não só a diversidade de músicas, mas a diversidade de formas como a música é ensinada, como a música é transmitida, percebe? Por exemplo, eu fiz uma recensão crítica de um artigo da Deise Fragoso, que é uma etnomusicóloga que trabalha com a educação musical em São Paulo, e ela foi trabalhar com os Guarani, foi para uma disciplina do professor Pedro Boia, e ela, claro, foi para a aldeia, cheia de conceitos da Universidade de São Paulo, que ela estudava na USP, tudo isso, e foi querer entender, ah, mas o que é que eles estão cantando, o que é que eles estão falando aqui? Então, ela interrompia, ela pedia para as crianças ensinarem para ela a música, e as crianças começavam a cantar a música, porque a forma de elas ensinarem.... Era fazendo, então, ela interrompia e dizia, ah, não, mas deixa eu notar aqui, o que é que vocês estão falando nesse momento? Porque ela também não percebia muito bem a língua, e também queria entender o que é que remetia aquela parte musical, aquele som que as crianças cantavam ou faziam, da forma como elas, enfim. Então, assim, ela picotava a música. Ela não entendia nada do que estava acontecendo, então, ela deixou de perguntar, porque ela sabia que as crianças não iam explicar da forma ocidental, da forma, enfim, norte-cêntrica, eurocêntrica, que ela estava querendo entender. Por quê? Porque ela estava envolvida numa outra cosmovisão, numa outra cosmologia, numa outra forma comunitária, de perceber, de entender e de ensinar a música. Então, para as crianças, a música fazia parte de um ritual, e esse ritual só fazia sentido se a música começasse e ela terminasse. Do início até o fim. Como algo que se faz num ritual.

E só para dar um exemplo, em variados tipos de culturas musicais, as músicas, elas são ensinadas a partir de códigos. Tipo, eu não vou te ensinar a tocar cítara, por exemplo, sentado numa cadeira, não. Nós precisamos, primeiro, ficar descalço, sentar no chão, cruzar as pernas de uma forma quase como uma saudação. Tem toda uma forma de

crenças que está por trás disso, de pureza, de religiosidade. Exatamente. E depois, por exemplo, quando você tenta pegar um papel para anotar, eles dizem, não, não, não, aqui nós vamos aprender de memória. É um exercício da memória, por isso que tem muito a ver com meditação, tem muito a ver com a concentração. Então, assim, como é que eu vou tocar isso? E o professor diz, não, é por memória. Então você vai aprender que essa música é uma música de fluxo, é uma música de improvisação contínua, de criação contínua, mas ela está armada na base de um ragga, na base de um código musical. E esse código musical pode ser, por exemplo, o aluno pratica, desenvolve e tem ali um fluxo constante.

Terceira e última pergunta, é possível notar algumas características nos alunos que o professor acha que tem mais musicalidade? Por exemplo, que se integra melhor, ou no seu comportamento e desenvolvimento pessoal, ou ainda que tem mais facilidade de assimilar as aprendizagens.

Eu quero acreditar que sim, que a música, a música por ela ser algo extremamente rico do ponto de vista motor e também por ela ser, por ela ser uma realidade, uma realidade fugida, que não se concretiza, que não se deixa concretizar, por exemplo, num papel ou numa coisa, assim. Quer dizer, a música, a música está dentro das pessoas, está dentro de cada um e essa musicalidade, então eu acho que sim, que isso favorece vários campos de desenvolvimento, assim que pode facilitar, pode criar pontes muito facilmente para a matemática ou para a educação física ou para as línguas, para o português, para outras disciplinas.

—
ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

P.PORTO

M

—
MESTRADO
ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

**Educação Musical: como é potencializar a
musicalidade nos alunos**

Lizana Loch Maciel

