

Beatriz Alves Araújo

## **Relatório de Estágio**

Desenvolvimento musical dos alunos  
através da Audição Musical Ativa

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL  
NO ENSINO BÁSICO

julho 20**19**

Beatriz Alves Araújo

## **Relatório de Estágio**

Desenvolvimento musical dos alunos  
através da Audição Musical Ativa

Relatório final de Estágio submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

Orientação

*Prof.<sup>a</sup> Doutora Graça-Boal Palheiros*

*Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Daniela Oliveira*

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL  
NO ENSINO BÁSICO

## **AGRADECIMENTOS**

Obrigada a todos os professores que fizeram parte do meu percurso e que estimularam as minhas competências musicais, assim como a vontade de querer sempre fazer mais e melhor.

Obrigada à professora Graça Palheiros por toda a disponibilidade e orientação fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Obrigada à professora Daniela pelos conselhos, partilhas e por todo o apoio.

Obrigada ao professor Carlos e aos colegas estagiários pelo companheirismo e pelas críticas construtivas.

Obrigada à Escola de Música Santa Cecília por me ter permitido iniciar a prática pedagógica num contexto onde pude aprender com os meus próprios erros, tendo-se revelado essencial para o meu crescimento.

Obrigada à minha família, em especial aos meus pais, por toda a compreensão e por todo o apoio e incentivo nos bons e maus momentos.

Obrigada aos meus amigos por compreenderem as minhas ausências e por me acompanharem e incentivarem nesta caminhada.

Obrigada a todas as crianças que se cruzaram na minha vida e que, através da alegria e simplicidade com que vivem cada dia, me ajudaram a encontrar energias para terminar este caminho.

Por último, obrigada a todos os alunos com quem tive a oportunidade de partilhar momentos musicais, por me fazerem crescer e trabalhar para ser melhor a cada dia que passa.



## RESUMO

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

No primeiro capítulo é realizada uma descrição das escolas e dos contextos onde decorreu a observação de práticas educativas, assim como uma reflexão sobre as práticas observadas.

O segundo capítulo é constituído pela caracterização da turma com a qual foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada e por uma reflexão fundamentada relativamente às opções metodológicas e às dificuldades encontradas. Os momentos de reflexão e a partilha de experiências relevaram-se essenciais para a evolução e enquadramento das práticas com as características e com as competências dos alunos.

No terceiro capítulo é apresentado o projeto de investigação intitulado “Desenvolvimento musical dos alunos através da Audição Musical Ativa”. Este projeto pretende compreender se os alunos são capazes de aplicar as competências desenvolvidas na audição de excertos musicais noutros exemplos musicais. Esta investigação foi realizada em duas turmas do 6º ano da Escola Básica Augusto Gil e revelou que os alunos demonstram dificuldades na identificação auditiva de aspetos musicais, independentemente das estratégias pedagógicas utilizadas na sua aprendizagem. Neste projeto, surgiram várias questões que podem influenciar as práticas educativas das aulas de Educação Musical.

Por último, é realizada uma reflexão sobre todo o percurso e sobre as mudanças identificadas nas práticas educativas da mestranda.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Prática Educativa, Estratégias pedagógicas, Audição musical



## **ABSTRACT**

This report was written during the course "Supervised Teaching Practice" of the Master's Degree in Teaching Music Education in Basic Education at the Escola Superior de Educação do Porto.

In the first chapter a description of the schools and the contexts where the observation of educational practices were carried out, as well as a reflection on the practices observed is presented.

The second chapter consists in the characterization of the class with which the Supervised Teaching Practice was carried out and a reasoned reflection regarding the methodological options and the difficulties encountered. The moments of reflection and the sharing of experiences were essential for the evolution and framing of the practices with the characteristics and with the competences of the students.

In the third chapter the research project intitled "Musical development of students through Active Musical Hearing" is presented. This project intends to understand the ability of the students to apply the skills developed in the audition of musical excerpts in other musical examples. This research was carried out in two classes of the 6th year of the Augusto Gil Basic School and revealed that the students demonstrate difficulties in the auditory identification of musical aspects, regardless the pedagogical strategies used for their learning. In this project, several questions have arisen that can influence the educational practices of Music Education classes.

In the end, a reflection is made on the whole course and on the changes identified in the educational practices of the master student.

**Keywords:** Musical Education, Educational Practice, Pedagogical Strategies, Musical Hearing



## ÍNDICE

Agradecimentos	1
Resumo	3
Abstract	5
Índice de figuras	8
Índice de tabelas	9
Índice de anexos	9
Introdução	11
1. Capítulo 1 - Observação de Práticas Musicais no Ensino Básico	13
1.1. Escola Básica Augusto Gil	13
1.2. Escola Básica de Perafita	15
1.3. Colégio Nossa Senhora de Lourdes	17
2. Capítulo 2 - Prática de Ensino Supervisionada	19
2.1. Caraterização da Escola Augusto Gil	19
2.2. Caraterização da turma	22
2.3. Os desafios da Prática de Ensino Supervisionada	24
2.4. As opções na Prática de Ensino Supervisionada	27
3. Capítulo 3 – Projeto de Investigação	37
3.1. Introdução	37
3.2. Revisão da literatura	38
3.2.1. A Audição Musical	38
3.2.2. Psicologia <i>Gestalt</i> na música	41
3.2.3. O processo de aprendizagem	42

3.2.4. A transferência de conhecimento	43
3.2.5. Atividades de audição musical na sala de aula	45
3.2.6. Audição musical ativa: a pedagogia de Jos Wuytack	48
3.3. Método	50
3.3.1. Participantes	50
3.3.2. Procedimento, instrumentos de recolha e materiais musicais	51
3.4. Discussão dos resultados	54
3.5. Conclusão	58
3.6. Agradecimentos	60
Reflexão final	61
Referência Bibliográficas	63
Índice de anexos digitais	87

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Pátio interior.....	19
Figura 2. Sala de Educação Musical.....	20
Figura 3 Sala de Educação Musical.....	20
Figura 4. Sala Museu .....	21
Figura 5. Sala Museu .....	21

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada .....	28
Tabela 2. Excertos musicais das sessões .....	53
Tabela 3. Comparação das respostas dos pré e pós-testes.....	55
Tabela 4. Resultados do questionário 2 .....	58

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

Anexo 1. Inventário da Escola Augusto Gil .....	73
Anexo 2. Gestão anual do programa 2018/2019 .....	75
Anexo 3. Questionário de diagnóstico .....	77
Anexo 4. Planificação a longo prazo .....	79
Anexo 5. Reflexão sobre o concerto de Natal .....	80
Anexo 6. Reflexão sobre o concerto de fim de ano .....	83
Anexo 7. Questionário 1 .....	85
Anexo 8. Questionário 2 .....	86



## INTRODUÇÃO

A escola tem um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos, assim como na criação de ambientes e contextos onde as crianças possam explorar livremente o seu potencial. Atualmente verifica-se uma hierarquização dos saberes escolares, criando desigualdades ao nível da importância e valorização intrínseca de cada disciplina (Sousa Júnior, Santiago & Tavares, 2016).

As artes e, especificamente, a Educação Musical, são consideradas áreas secundárias do currículo (Sousa Júnior, Santiago & Tavares, 2016), pelo que o valor das mesmas enquanto disciplinas, por vezes, é desvalorizado em prol do desenvolvimento de competências que auxiliem outras aprendizagens e outras disciplinas. Mota (2007, p. 17) refere que o papel das expressões artísticas é “essencialmente propedêutico do domínio de destrezas necessárias à leitura, escrita e cálculo e um suporte de aprendizagens que se consideram indispensáveis ao desenvolvimento da criança e ao seu processo de socialização”, verificando-se diferenças entre o que está definido na teoria e o que é realizado na prática. As aulas de Educação Musical são muitas vezes equiparadas a momentos de lazer onde são permitidas e aceites práticas educativas inconsistentes e com pouca qualidade. Souza et al. (2002, cit. in Hummes, 2004, p. 23) refere que:

“Muitas professoras relataram suas crenças com relação ao valor da música como meio para acalmar e tranquilizar os alunos [...] também parece ser muito comum a utilização da música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas ou como pano de fundo para a realização de outras atividades [...] as aulas de música devem ser prazerosas para as crianças, já que estas estão submetidas, no seu cotidiano escolar, a uma série de atividades e disciplinas compulsórias.”

As práticas musicais realizadas nas aulas de Educação Musical nem sempre valorizam as competências e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos, assim como os seus interesses, o que pode ser determinante no sucesso e na qualidade dos objetivos atingidos pelos mesmos. Souza (2004) refere que os professores agem, constantemente, como se os alunos não soubessem nada sobre música e procuram ensiná-los continuamente, não permitindo que expressem interesses musicais diferentes dos seus. Green (1997) reforça a necessidade de uma prática oposta à referida anteriormente, afirmando que o significado social da música influencia o modo como os alunos se envolvem e respondem às atividades musicais realizadas na sala de aula.

Devido à constante mudança do mundo e, especificamente, da realidade das escolas é necessário que os professores sejam capazes de questionarem e refletirem sobre si e as suas práticas, mas também sobre as realidades em mudança, de modo a adaptarem as suas práticas aos contextos e aos alunos envolvidos no processo de aprendizagem.

Durante o Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, a reflexão foi um dos aspetos mais solicitados por todos os docentes, assim como a articulação entre os conhecimentos adquiridos nas diferentes unidades curriculares. Neste sentido, considero que estas competências foram desenvolvidas ao longo destes dois anos, sendo o culminar das mesmas o presente relatório.

## **1. CAPÍTULO 1 - OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS MUSICAIS NO ENSINO BÁSICO**

Neste capítulo será realizada uma descrição reflexiva sobre as diferentes práticas musicais observadas: práticas de professores de Educação Musical em exercício e práticas de professores estagiários. Na Escola Básica Augusto Gil foram observadas as aulas de Educação Musical de dois professores estagiários e algumas aulas do professor cooperante no 2º e no 3º ciclo. Para além desta escola, foram observadas algumas aulas do clube de música da Escola Básica de Perafita e algumas aulas de Música de uma turma de 3º ciclo do Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

### **1.1. ESCOLA BÁSICA AUGUSTO GIL**

Nesta escola foram observadas algumas aulas lecionadas pelo professor cooperante. No 2º ciclo foram realizadas atividades de interpretação vocal, instrumental e de audição, sendo notória a preocupação do professor na diversificação dos estilos musicais selecionados. Deste modo, possibilita que os alunos contactem, assimilem e compreendam a diversidade musical existente no mundo e que desenvolvam um sentido crítico sobre a mesma. Por vezes, eram selecionados exemplos musicais enquadrados nas preferências dos alunos como estratégia de motivação para os exemplos musicais apresentados posteriormente. Relativamente à interpretação instrumental verifica-se uma preferência pela flauta de bisel associada à solmização, uma técnica criada por Guido D'Arezzo e bastante utilizada no método de Kodály (Silva, 2013). Uma vantagem referida pelo professor,

associada a este método é ao nível dos resultados positivos na afinação dos alunos.

Nestas aulas verificou-se que a maioria dos alunos demonstrou interesse e motivação nas atividades realizadas. Os acompanhamentos harmónicos realizados pelo professor ao piano revelaram-se elementos essenciais para a motivação referida, estando esta associada à musicalidade vivida e sentida pelos alunos. Por outro lado, a preocupação em existir produtos finais musicais em todas as aulas, também se revelou uma estratégia muito eficaz na motivação e empenho dos alunos.

Devido ao número reduzido de observações das práticas do professor cooperante, algumas estratégias e atividades referidas pelo mesmo não foram possíveis observar. No entanto, foi possível observar como as mesmas atividades, estratégias e metodologias, têm resultados diferentes em turmas diferentes, pelo que a consciencialização deste fenómeno, por parte dos estagiários, foi essencial nas aulas lecionadas pelos mesmos posteriormente.

Nas aulas de Música do 3º ciclo foi possível observar que as aulas são, maioritariamente, dedicadas à formação de públicos através da audição e visualização de diferentes géneros musicais e da reflexão crítica sobre os mesmos. Este aspeto já tinha sido referido pelo professor, assim como associado à reduzida carga horária da disciplina. Contudo, os alunos demonstraram, algumas vezes, vontade de realizar atividades de interpretação, pelo que as atividades talvez pudessem ser planeadas de modo a existir uma maior diversidade.

A observação das aulas do professor cooperante foi essencial para a construção da minha identidade profissional, assim como para a assimilação das primeiras ideias sobre a prática (Estrela, 1994). Contudo, durante o ano senti a necessidade de observar mais vezes o professor cooperante a lecionar a nossa turma ou até mesmo a professora supervisora com o objetivo de visualizar, aquilo que verbalmente pode não ficar bem explícito.

A observação das aulas dos professores estagiários foi essencial para estimular a reflexão crítica, assim como a procura constante de soluções para



a resolução dos problemas encontrados. Algo que, apesar de ter sido útil para eles, considero que também foi útil para mim enquanto professora podendo usar as soluções ou evitar os problemas durante a minha prática educativa. Por outro lado, também foi possível observar estratégias diferentes, algumas das quais, posteriormente, utilizadas nas minhas práticas musicais. Numa das aulas foi possível acompanhar e aprender como se pode realizar a integração de alunos com necessidades adicionais de suporte nas atividades musicais realizadas nas aulas. Apesar de todos os casos e necessidades poderem ser diferentes, considero que esta experiência foi bastante enriquecedora, assim como a presença e o apoio da terapeuta nas aulas de Educação de Musical.

## 1.2. ESCOLA BÁSICA DE PERAFITA

Na Escola Básica de Perafita existe, há dez anos, um clube de Música que, atualmente, é composto por quatro bandas *pop/rock* com alunos do 8º e do 9º ano. Existe uma grande variedade de recursos e instrumentos que foram adquiridos através de diferentes tipos de donativos e verbas. Os instrumentos, além de serem utilizados para os alunos tocarem nos ensaios, também são emprestados para que os alunos possam estudar em casa, desenvolvendo o sentido de responsabilidade, ao nível do trabalho do grupo como da manutenção dos instrumentos. Sendo um clube realizado à porta aberta, permite que outros alunos possam assistir, no entanto o comportamento dos mesmos, por vezes, perturba o ensaio. A única limitação está associada às condições físicas do espaço, não permitindo a presença de muitos alunos.

Em todas as bandas existe, para além da solista, uma grande diversidade de instrumentos de acompanhamento harmónico entre teclas e cordas, de acompanhamento rítmico existe a bateria e alguns instrumentos de percussão de altura indefinida e de acompanhamento melódico alguns instrumentos de

sopro de metal e de madeira, entre outros instrumentos utilizados especificamente para determinadas músicas. Perante esta diversidade instrumental, o professor necessita de conhecer e dominar algumas técnicas em todos os instrumentos, de modo a poder orientar individualmente os alunos e auxiliá-los nas suas dificuldades. Por vezes, apesar dos alunos executarem musicalmente o que foi pretendido, notam-se falhas técnicas, que não serão possíveis colmatar devido ao pouco tempo existente e à formação da maioria dos alunos estar limitada ao clube.

O repertório<sup>1</sup> é selecionado em diálogo entre o professor e os alunos, havendo uma tendência para valorizar a música portuguesa. Uma das estratégias utilizadas na aprendizagem de músicas novas consiste em começar por ensinar a base harmónica e rítmica da música e, gradualmente, sobrepor as linhas melódicas dos restantes instrumentos. Após todos saberem as suas partes, interpretam a canção dobrando o original, com o objetivo de os alunos ficarem mais seguros na sua interpretação e de assimilarem o carácter expressivo da música. Deste modo, também são desenvolvidas competências de identificação auditiva, sendo os alunos capazes de começar a interpretar a canção a partir de um ponto aleatório, assim como de realizar pequenos ditados melódicos diretamente nos instrumentos.

Devido à limitação da carga horária e dos recursos disponíveis o resultado final é bastante positivo, tanto ao nível da qualidade musical como dos conhecimentos e competências dos alunos, nomeadamente ao nível da autonomia. Para além de que, é notória a motivação dos alunos tanto nos momentos musicais como durante a aprendizagem. O interesse e o empenho dos alunos salientam-se quando estes demonstram conhecimentos e competências na interpretação das partes dos colegas de modo a poderem substituí-los na sua ausência. Outro aspeto impressionante é o diálogo entre

---

<sup>1</sup> A “repertório” equivale “reportório” segundo o dicionário Priberam.

os professores e os alunos ser realizado através da linguagem musical, demonstrando domínio do mesmo pela maioria dos alunos.

### 1.3. COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes (CNSL) proporciona aos alunos uma grande diversidade de atividades curriculares e extracurriculares que estão inseridas no projeto educativo com o objetivo de “despertar e estimular o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa, como agente do seu próprio crescimento, nas suas dimensões individual, social e cristã” (CNSL, p. 2). As aulas de Música decorrem numa sala luminosa, com bastantes recursos tecnológicos e com bastantes instrumentos harmónicos, melódicos e rítmicos. A sala é ampla, existindo apenas uns pequenos estrados que possibilitam a realização de pequenas apresentações em sala de aula. No 3º ciclo, a turma é dividida em dois grupos, o que facilita o trabalho do professor de Música, assim como do professor de TIC (Tecnologias de Informática e Comunicação) com quem é realizada esta divisão.

As aulas observadas corresponderam ao culminar de um projeto de composição desenvolvido no 2º período. Neste projeto os alunos escolheram uma história e prepararam uma apresentação da mesma onde, apesar de a música ser o elemento de destaque, também existiam momentos de expressão verbal ou expressão dramática. Os resultados finais dos projetos foram bastante interessantes e, apesar de a maioria dos alunos da turma demonstrar bastantes competências musicais, notaram-se algumas dificuldades ao nível do comportamento e das regras de participação em sala de aula.

Durante o processo, o professor evitou interferir e dar *feedbacks* sobre as interpretações e escolhas musicais dos alunos, estimulando o pensamento crítico destes, assim como a gestão de diferentes opiniões. Neste processo foi

notória a existência de alunos líder, que demonstravam mais facilidade na gestão referida, algo que considero normal e aceitável devido a sermos todos diferentes e uns serem melhores numa tarefa do que outros. Cada projeto foi apresentado a três turmas do 1º ciclo, tendo o público demonstrado agrado e satisfação para com o trabalho dos colegas.

Na última aula foi realizada uma avaliação do processo e do resultado final do projeto através do diálogo entre o professor e os alunos, algo que me pareceu bastante educativo e benéfico no desenvolvimento de competências gerais dos alunos, tanto ao nível da reflexão como da expressão verbal. Após esta reflexão e a correção de alguns aspetos musicais, de dicção e de encenação foi realizada uma última apresentação para que os alunos tivessem oportunidade de corrigir os aspetos referidos. Eu identifico-me com trabalhos por projetos como este, além de considerar que é uma boa solução para que, a partir da prática, se possa abordar, vivenciar e experienciar todos os aspetos musicais.

## 2. **CAPÍTULO 2 - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA**

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada numa turma de 5º ano de 2º Ciclo do Ensino Básico na Escola Básica Augusto Gil com o professor cooperante Carlos Graciano e com a professora Daniela Oliveira como supervisora. Neste capítulo será apresentada a caracterização da escola e da turma em questão, seguida de uma narrativa reflexiva sobre os desafios encontrados e as práticas realizadas enquanto professora estagiária de Educação Musical.

### 2.1. **CARATERIZAÇÃO DA ESCOLA AUGUSTO GIL**

A Escola Básica Augusto Gil pertence ao agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (AEAS). O mesmo edifício, outrora já fora o Colégio de Nossa Senhora da Estrela e o Colégio João de Deus, existindo um pátio interior (figura 1) onde se encontram azulejos dedicados a João de Deus que atualmente são Património Português. As condições físicas da escola, por vezes, não são adequadas às atividades realizadas e às necessidades da comunidade escolar atual. No entanto, há espaços bem equipados como a Unidade de Apoio à Multideficiência e a biblioteca que é bastante frequentada tanto pelos alunos, como pelo corpo docente.

Figura 1. Pátio interior



Este estabelecimento de ensino insere-se num contexto com consideráveis desigualdades socioeconómicas, existindo bastantes alunos que beneficiam da Ação Social Escolar, assim como alunos institucionalizados. Neste sentido, o atual Projeto Educativo intitula-se “Educação para a cidadania” e baseia-se nos valores humanistas e no conceito de Escola Inclusiva, tendo como objetivo responder à “diversidade dos alunos e ao aumento da participação de todos na aprendizagem, na vida escolar e na construção do sucesso individual e coletivo” (AEAS, 2018, p. 9).

Deste modo, os clubes e as atividades extracurriculares desenvolvidas tendem a direcionar-se para os interesses dos alunos, existindo atualmente o clube da ciência, o clube de desporto escolar composto por uma grande variedade de modalidades e horários e, na área da música, o clube de canto. Contudo, já existiram outros clubes como o clube de flautas e de percussão.

Nesta escola existem boas condições para as práticas musicais, como duas salas específicas para Educação musical (figuras 2 e 3) onde está disponível uma grande variedade de instrumentos e de recursos necessários às atividades realizadas nesta disciplina, nomeadamente um sistema de som com bastante qualidade. Também há uma sala onde estão arrumados outros instrumentos como guitarras e instrumentos de percussão tradicional<sup>2</sup>. Na sala museu (figuras 4 e 5) existem condições para a realização de atividades de movimento, sendo este o local onde se realizam os concertos e as apresentações de Natal e de fim de ano.

Figura 2 e 3. Sala de Educação Musical



<sup>2</sup> No anexo 1 pode ser consultado o inventário da escola.

Figura 4 e 5. Sala Museu



No plano de atividades, além da realização do concerto de Natal e de fim de ano, por vezes também consta a realização do concerto da Primavera, um concerto realizado por alunos e professores do Conservatório de Música do Porto. Contudo, este ano não se realizou assim como não se realizaram os intercâmbios com outras escolas de música, nomeadamente com a ESMAE (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo). Estes intercâmbios permitem que os alunos possam ouvir diferentes instrumentos e géneros musicais ao vivo. Pontualmente realizam-se pequenas apresentações e dinamizações musicais dentro da escola, em diversos contextos, orientadas pelos professores estagiários. Resumindo, é uma escola com bastante dinamismo e diversidade de atividades, proporcionando aos alunos várias experiências musicais.

O Departamento de Expressões - Educação Musical elabora a planificação anual onde constam os conteúdos a trabalhar em cada período (anexo 2). Esta planificação baseia-se no manual adotado pela escola ("Música Cinco" de José Carlos Godinho, de 2016), onde os conteúdos programáticos estão agrupados em cinco temáticas diferentes, baseadas em elementos da música: timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma. Esta organização é baseada na espiral de conceitos cujo objetivo é evidenciar uma aprendizagem cumulativa e evolutiva (ME, 1991a). Na minha opinião, o modo como a espiral de conceitos está representada no manual pode se refletir na descontextualização dos conteúdos musicais e em atividades musicais pouco significativas para os alunos.

O mesmo departamento também define os critérios de avaliação (anexo 2) baseados nas aprendizagens essenciais gerais e específicas, definidas pelo Ministério da Educação. Neste documento são definidos os conhecimentos, as capacidades e as atitudes que os alunos deverão adquirir durante o 2º ciclo e também são referidas algumas ações estratégias de ensino orientadoras para desenvolver o perfil dos alunos em diversas áreas (ME, 2018).

Ao longo dos anos, esta escola tem investido no ensino de Educação Musical, proporcionando também aos alunos do 3º ciclo a disciplina de Música. Neste ciclo, devido à reduzida carga horária, as aulas são maioritariamente dedicadas à formação de públicos, através da audição e visualização de diferentes géneros musicais e da reflexão crítica sobre os mesmos. Tracana (2008) refere que a escola tem um papel cultural essencial na formação de públicos, sendo responsável por começar a educar e estimular a sensibilidade artística dos alunos. As atividades de interpretação e composição são, maioritariamente, realizadas no 9º ano onde os alunos aprendem técnicas de gravação e edição. Em 2006, os alunos do 9º ano interpretaram e gravaram o hino “Cantar Augusto Gil”, composto pelo professor Carlos Graciano. Apesar de esta disciplina, atualmente, não estar ativa, irá ser reintroduzida no currículo a partir do próximo ano letivo.

## 2.2. CARATERIZAÇÃO DA TURMA

A turma 5ºC teve algumas alterações à sua constituição, devido a dois alunos terem sido transferidos no início do ano e um ter regressado ainda no fim do 1º período. No fim do ano a turma era constituída por 26 alunos, 16 raparigas e 10 rapazes com idades entre os 9 e os 14, sendo a média de 10,1 anos. A maioria dos alunos desta turma não frequentava atividades artísticas extracurriculares, contudo dois alunos frequentavam escolas de música onde aprendiam piano e percussão e quatro alunos referiram que sabiam tocar



flauta, mas não frequentavam escolas de música, pelo que, provavelmente terão aprendido no 1º ciclo. Apesar de a maioria dos alunos não frequentar atividades artísticas extracurriculares, muitos demonstraram interesse em frequentar os diversos clubes proporcionados pela escola, contudo ninguém integrou nenhum clube no presente ano letivo. Este interesse pode estar relacionado com quase metade dos alunos da turma terem músicos amadores ou profissionais na família<sup>3</sup>.

Apenas um aluno da turma referiu não ouvir música, sendo o *funk*, o estilo preferido pela maioria, associado a DJs e a MCs. Os meios utilizados pelos alunos para aceder à música eram variados, desde o rádio às novas tecnologias, como o telemóvel. Os alunos demonstraram interesse relativamente à aprendizagem musical, através da vontade de aprender a tocar alguns instrumentos como guitarra, piano, violino, entre vários instrumentos de percussão. Por outro lado, quase todos os alunos afirmaram gostar de cantar e/ ou tocar, justificando-o porque se sentiam bem, felizes, relaxados, ao porque a música tinha uma relação muito próxima com os seus gostos ou com os seus sonhos, existindo alguns alunos que tinham o sonho de pertencer a uma banda.

A turma era constituída por extremos relativamente ao sucesso escolar dos alunos, mas a maioria pertencia ao grupo de alunos com baixo nível de desempenho escolar. No primeiro período, vários professores referiram que a turma evidenciava dificuldades em cumprir as regras de boa educação, assim como as regras de sala de aula, tendo quase todos os professores solicitado coadjuvação até ao final do ano letivo. Estes comportamentos poderão estar relacionados com os exemplos familiares, nomeadamente com os conflitos existentes entre os encarregados de educação desta turma. A turma evoluiu positivamente, ao longo dos períodos, relativamente ao desempenho escolar

---

<sup>3</sup> A caracterização da turma foi baseada nas respostas a um questionário de diagnóstico realizado no início do ano letivo (anexo 3).

nas diferentes disciplinas. No entanto, continuou a demonstrar bastantes dificuldades ao nível do autocontrolo comportamental. Nas aulas de Educação Musical também foi observado algum incumprimento de regras de participação mas a maioria dos alunos estava interessada e motivada nas atividades desenvolvidas, tendo participado nos concertos de Natal e de fim de ano.

### 2.3.OS DESAFIOS DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

No início da PES, as planificações eram particularmente desafiantes devido à necessidade de planificar uma aula coerente enquadrada no programa, na planificação anual e nas aprendizagens essenciais (ME, 1991a, 2018). Além da preocupação em interligar todos os documentos preocupava-me em fazer escolhas direcionadas para as competências e adaptadas às dificuldades musicais que pretendia explorar ou desenvolver nos alunos. O desenvolvimento de competências gerais, nomeadamente ao nível do comportamento e do relacionamento com o outro, também foram incluídas nas planificações, seguindo as diretrizes do documento “Aprendizagens Essenciais” em Educação Musical (ME, 2018). Ao longo das aulas, houve algumas alterações às planificações, direcionado as atividades e as estratégias para as necessidades dos alunos e para a necessidade de atingir os objetivos previstos. Revendo as planificações realizadas ao longo da PES verifico uma evolução tanto ao nível da coerência das aulas como da pormenorização das reflexões. As planificações semanais revelaram-se estruturais à PES como defendido por Vieira (1993) e, conseqüentemente, à minha formação enquanto professora. Relativamente à planificação a longo prazo, inicialmente senti algumas dificuldades mas, ao longo do ano, a mesma foi-se revelando essencial na organização dos projetos e das aulas.

O comportamento dos alunos foi o aspecto mais difícil de gerir, tendo sido necessário refletir de modo a encontrar estratégias eficazes que evitassem ou resolvessem estes comportamentos. Estrela (1992, p. 13-14) refere que a indisciplina escolar é um fenómeno “tão antigo como a própria escola e tão inevitável como ela”. Inicialmente, o auxílio e os conselhos do professor cooperante foram essenciais devido à sua experiência neste contexto social e na gestão de comportamentos perturbadores. Ao longo do ano, o maior conhecimento dos alunos e a perceção de algumas razões subjacentes aos seus comportamentos revelaram-se essenciais para melhorar a gestão e o controlo comportamental. Um dos desafios foi encontrar um equilíbrio entre os momentos em que o silêncio era essencial e os momentos em que a utilização de outras estratégias não comprometiam a realização e a qualidade das atividades musicais. Lopes (2013, p. 61) refere que “os bons professores não se distinguem dos outros pela forma como lidam com a indisciplina, mas sim pela forma como evitam a sua emergência”. Neste sentido, algumas estratégias foram essenciais para evitar comportamentos de indisciplina na sala de aula, assim como para proporcionar experiências musicais significativas para todos os alunos: a criação de aulas dinâmicas com variedade ao nível das estratégias e do repertório; a existência de poucos momentos sem atividade; e a audição e visualização de exemplos musicais relevantes e com qualidade, como realizado na aula 22.

Outra dificuldade sentida foi a tentativa de divisão igualitária entre o tempo dedicado aos três domínios de atividades definidos nas aprendizagens essenciais, baseados nas atividades que Swanwick definiu como a base da Educação Musical: composição, audição e interpretação (ME, 2018; Swanwick, 1979). Apesar das atividades de interpretação terem sido as mais realizadas, como se pode verificar na planificação a longo prazo (anexo 4), também foram realizadas algumas atividades de audição e composição. Para além dos três domínios, existem algumas atividades periféricas à experiência musical que também são importantes, principalmente como suporte das restantes (Swanwick, 1979). Neste sentido, apesar de terem sido realizadas algumas

dessas atividades durante a PES, no sentido de trabalhar a leitura na pauta e a aquisição de técnicas instrumentais e vocais, esforcei-me para que não se tornassem predominantes.

Ao longo do ano, a preocupação em utilizar uma linguagem musical correta e um discurso curto e objetivo durante as explicações das atividades, refletiu-se numa comunicação eficaz com a turma. No entanto, a preocupação em adequar o grau de dificuldade das atividades aos conhecimentos e às competências dos alunos, revelou-se mais desafiante, pois devido à grande heterogeneidade na turma, verifiquei que existiam necessidades diferentes entre os alunos. Neste sentido, fiz arranjos musicais para algumas peças, adaptando-as à realidade e as competências da turma. Por exemplo, na peça “Rondó”, os alunos que demonstravam mais dificuldades na interpretação melódica na flauta de bisel foram escolhidos para a interpretação nos instrumentos de percussão. Contudo, por vezes senti que alguns dos alunos que estavam a interpretar a melodia na flauta de bisel necessitavam de um desafio mais exigente. A prévia seleção de uma melodia simples teve como objetivo permitir que todos os alunos pudessem ser capazes de a interpretar na flauta de bisel, o que não se verificou. Apesar de os desafios não terem sido totalmente controlados desde o início do ano, devido à falta de conhecimento sobre os alunos, quando identifiquei esta necessidade, adaptei os arranjos musicais já executados. Esta experiência fez-me perceber a importância de conhecer os alunos, pois enquanto os alunos com maior insucesso escolar necessitam de desafios acessíveis que os motivem para a sua resolução, evitando comportamentos de indisciplina (Lopes, 2013), os alunos com mais sucesso necessitam de desafios que correspondam aos níveis de competência dos mesmos e que impliquem “um envolvimento e uma concentração totais, bem como fortes sentimentos de prazer” (Arends, 2008, p. 123).

Apesar dos autores referirem a importância da rotina e da repetição como meio de segurança e como característica frequente e espontânea das crianças benéfica à aprendizagem (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2013; Fialho & Araldi,

2013; Ilari, 2013; Sloboda, 2008) sinto que os alunos cada vez toleram menos a repetição ansiando a novidade como alimento da sua motivação. Esta situação tornou-se desafiante pois, por um lado existe a necessidade da repetição como treino musical para melhorar as práticas musicais, por outro a repetição das mesmas tarefas pode ser desmotivadora e desinteressante para os alunos. Neste sentido, encontrei algumas estratégias diversificadas, de modo a que a repetição de uma determinada atividade pudesse equilibrar os dois aspetos referidos, como realizado na aula 20.

A escolha de repertório também se revelou uma tarefa minuciosa cujos principais objetivos eram proporcionar o contacto com vários estilos e géneros musicais, enriquecendo a cultura musical dos alunos, e seleccionar peças que estabelecessem elos de ligação entre a prática e a teoria ou que fossem introdutórias de uma nova temática ou atividade. Boal-Palheiros (2002) e Tarrant, North, e Hargreaves (2002) referem que vários fatores interferem nas preferências musicais dos alunos, no entanto verifiquei que os alunos se mostraram parcialmente recetivos à audição de géneros musicais diferentes das suas preferências. Neste sentido, optei por equilibrar a seleção de repertório novo e de repertório familiar, enriquecendo os conhecimentos e as experiências musicais dos alunos. Por outro lado, a seleção de repertório familiar também foi utilizado como estratégia motivacional.

## 2.4.AS OPÇÕES NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Na prática, a criação de experiências musicais significativas e a sua constante interligação com os conceitos teóricos previstos foi uma das opções assumidas, assim como permitir e incentivar a participação ativa de todos os alunos nas atividades propostas, como é defendido na pedagogia de Jos Wuytack (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2013). As experiências musicais significativas pressupõem que o aluno seja capaz de estabelecer uma relação

entre as novas informações e os conhecimentos previamente adquiridos (Ausubel, 2000). Na minha opinião, as experiências mais práticas e objetivas, poderão mais facilmente ser vivenciadas como experiências significativas pelos alunos. Neste sentido, tive de encontrar estratégias para que a limitação dos recursos físicos, como a não existência de instrumentos de percussão de altura definida (PAD), como denominado por Wuytack (1970), para todos os alunos, não se refletisse em obstáculos às atividades. Por exemplo, a distribuição de um instrumento para cada dois alunos, permitia manter a motivação e o empenho de ambos na atividade. Deste modo, foi possível que, ao longo do ano, a maioria dos alunos demonstrasse uma boa receptividade às atividades desenvolvidas ao longo da PES (tabela 1).

Tabela 1. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada

Tabela 1: Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada			
Aula	Data	Atividades/Sumário	Temas
1	15 nov	Interpretação vocal e instrumental (instrumentos de percussão tradicional): “O Magusto” de José Carlos Godinho e “La Bamba” de Ritchie Valens, arranjo da minha autoria. Identificação auditiva de ostinatos rítmicos tradicionais portugueses. Identificar contrastes e semelhanças tímbricas nos instrumentos de PAI e PAD.	Interpretação vocal e instrumental. Audição.
2	22 nov	Identificação auditiva e expressão corporal de dinâmicas em “Les Toreadors” da Suite Carmen, de Bizet. Interpretação vocal e instrumental (flauta e PAD) da canção “La Bamba”. Gravação e audição comentada.	
3	29 nov	A canção tradicional portuguesa “Truz, truz, truz”, canção tradicional portuguesa, arranjo da minha autoria: interpretação vocal, instrumental (PAI) e improvisação rítmica.	Interpretação vocal e instrumental. Composição (improvisação rítmica)
4	6 dez	As canções “Truz, truz, truz”, “La Bamba”, “É Natal” e “Miscelânea de Natal”: interpretação vocal, instrumental e improvisação rítmica. Ensaio para o concerto de Natal.	
5	12 dez	As canções “Truz, truz, truz”, “La Bamba”, “É Natal” e “Miscelânea de Natal”: interpretação vocal, instrumental e improvisação rítmica. Ensaio para o concerto de Natal.	
Férias de Natal			
6	3 jan	“Marcha” do bailado Quebra-nozes de Tchaikovsky: interpretação vocal e com flauta de bisel; a forma musical.	Audição Musical Ativa
7	10 jan	“Marcha Turca” de Mozart: interpretação instrumental (PAI) com dinâmicas	

8	17 jan	“Balada Astral” de Miguel Araújo: interpretação vocal.	Interpretação vocal e instrumental
9	24 jan	“Rondó” de Jos Wuytack, arranjo da minha autoria: interpretação instrumental (PAI)	
10	31 jan	“Rondó”: interpretação instrumental (PAI e PAD) com ostinatos rítmicos e melódicos.	
11	7 fev	“Balada Astral”: interpretação vocal.	
12	14 fev	“Balada Astral”: interpretação vocal e apresentação pública na escola.	
13	21 fev	“É tão bom cantar em coro”, de Mozart: cânone vocal.	
14	28 fev	“É tão bom cantar em coro”: cânone vocal.	
15	7 mar	“É tão bom cantar em coro”: cânone vocal. “Happy”, Pharrell Williams: interpretação instrumental (PAI).	
16	14 mar	Composição com instrumentos musicais não convencionais.	Composição
17	21 mar	Composição com instrumentos não convencionais. “Rondó”: improvisação instrumental.	
18	28 mar	A escrita convencional e não convencional. “Rondó”: interpretação e improvisação instrumental.	Composição. Interpretação instrumental
19	4 abr	Avaliação individual de flauta de bisel. “Rondó”: interpretação e improvisação instrumental.	

#### Férias da Páscoa

	25 abr	Feriado	
20	2 mai	“É tão bom cantar em coro”: cânon vocal e corporal (da minha autoria) e respetiva expressividade.	Interpretação vocal
21	9 mai	“É tão bom cantar em coro”: cânon vocal e corporal e respetiva expressividade (dinâmicas).	
22	16 mai	“Eu não sei”, Expensive Soul: interpretação vocal e identificação dos instrumentos da orquestra e da forma.	Interpretação vocal. Audição

23	23 mai	“Rondó”: interpretação e composição instrumental; “Eu não sei”: interpretação vocal.	Interpretação vocal e instrumental. Composição
24	30 mai	Interpretação vocal e instrumental das músicas para o concerto: “É tão bom cantar em coro”, “Eu não sei”, “Rondó” e “Balada Astral”.	
25	6 jun	Interpretação vocal e instrumental das músicas para o concerto: “É tão bom cantar em coro”, “Eu não sei”, “Rondó” e “Balada Astral”.	
26	13 jun	Ensaio geral para o concerto de fim de ano.	

Antes de realizar atividades de interpretação, a realização de um aquecimento vocal e/ou rítmicos revelou-se essencial. Para tal, os motivos utilizados eram extraídos da peça a trabalhar, existindo alguma preocupação em selecionar motivos que poderiam causar mais dificuldades aos alunos, de modo a tentar evitá-las. A aprendizagem das peças foi sempre realizada por imitação e memorização variando apenas as estratégias utilizadas: exploração da letra com diferentes timbres ou alturas, utilização de percussão corporal, utilização de instrumentos, entre outras. As estratégias referidas são valorizadas nos métodos de alguns pedagogos como Kodály (Silva, 2013), Martenot (Fialho & Araldi, 2013), Suzuki (Ilari, 2013), Wuytack (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2013).

A memorização permitiu que os alunos adquirissem mais autonomia e expressividade na atividade, contrariamente à leitura na pauta, que se revelou um obstáculo à interpretação musical dos alunos. Deste modo, na prática a utilização da memorização foi valorizada comparativamente com a leitura na pauta. Apesar de os alunos não dependerem da leitura na pauta para realizar as atividades de interpretação, foram desenvolvidas algumas competências nesta área. No entanto, a leitura entoada na pauta foi substituída por atividades de reconhecimento de melodias, pois verifiquei que esta estratégia era mais motivadora e igualmente eficaz na aprendizagem dos alunos.

A utilização de instrumentos musicais diversificados pelos alunos, como flauta de bisel, instrumentos de percussão de altura indefinida (PAI), PAD e



instrumentos não convencionais, foi uma estratégia motivadora, tendo sido utilizada algumas vezes com este objetivo. Contudo, a audição e visualização de momentos de interpretação instrumental pela professora também foi uma atividade que despertou bastante interesse nos alunos. Deste modo, além dos instrumentos harmônicos utilizados no acompanhamento das peças e dos exercícios realizados em aula (a guitarra, mas maioritariamente o piano), a audição do violino e da família das flautas de bisel obteve resultados positivos no interesse e na aprendizagem dos alunos.

A aprendizagem da flauta de bisel foi, recorrentemente, associada à solmização. Esta estratégia pressupõe que os alunos associem os gestos realizados pelo professor, a uma determinada nota e, posteriormente, a uma posição na flauta. A utilização desta estratégia permitiu que os alunos fossem capazes de interpretar melodias num curto espaço de tempo, o que se revelou benefícios na motivação dos mesmos. Também me parece possível que, através da solmização, se possa realizar a transição entre a prática musical e a escrita musical, contudo não foi realizada. No fim do ano, verifiquei que alguns alunos revelaram dificuldades em associar os nomes das notas às respetivas posições na flauta. Este constrangimento pode estar associado a alguns alunos não realizarem as duas associações pressupostas, associando apenas o gesto à respetiva posição na flauta.

A audição musical é uma atividade inerente à música que, informalmente ocupa bastante tempo do dia-a-dia dos alunos (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2002), mas quando trabalhada conscientemente contribui para o desenvolvimento musical dos mesmos (Swanwick 1979; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995). Na PES realizaram-se diversas atividades de audição, como audição associada à análise e identificação de elementos musicais, audição comentada e audição ativa com performance, sendo estas estratégias baseadas nas pedagogias de Martenot (Fialho & Araldi, 2013) e Wuytack (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2013). A gravação, audição e reflexão crítica sobre as interpretações dos alunos foram atividades realizadas algumas vezes, tendo-se evidenciado momentos significativos de aprendizagem. A audição

crítica do seu próprio trabalho, como sugerido no Programa de Educação Musical (ME, 1991b), associada à consciencialização e verbalização dos aspetos positivos e dos aspetos a melhorar foi essencial para melhorar as competências musicais e competências do perfil dos alunos (ME, 2018) que poderão ser úteis na imprevisibilidade do futuro.

França & Swanwick (2002, p. 13) defendem que “[ouvir] uma grande variedade de música alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir criativamente, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados”, motivo pelo qual optei por, antes das atividades de improvisação e composição mostrar alguns exemplos musicais, assim como alguns exemplos executados por mim. Paynter defende que a criatividade é a principal característica da experiência artística (Mateiro, 2013) pelo que, associada à composição influenciará o desenvolvimento musical dos alunos (França & Swanwick, 2002) e o desenvolvimento de competências essenciais para as futuras profissões dos mesmos. No entanto, a explicação e exemplificação nestas atividades são essenciais e minuciosas devido à necessidade de orientar o pensamento dos alunos sem o limitar. Devido à preocupação com este equilíbrio optei por reduzir a informação das orientações iniciais destas atividades, introduzindo novas orientações apenas se fosse necessário. Contudo, os alunos surpreenderam-me com a qualidade dos produtos criados não necessitando das orientações adicionais, nomeadamente na 2ª aula supervisionada (aula 16).

Pacheco (1995, p.11) refere que “a avaliação é uma das componentes fundamentais da prática pedagógica, funcionado de modo sistematizado e inter-relacionado com todas as outras componente”. Neste sentido foram realizadas avaliações dos alunos através da avaliação contínua, de avaliações formativas e avaliações sumativas no final de cada período. Na avaliação contínua, inicialmente eram realizados breves apontamentos semanais sobre os alunos que, posteriormente se alteraram para tabelas de avaliação com critérios previamente definidos. Além da avaliação contínua foram realizados

alguns momentos pontuais de avaliação, como a avaliação individual de flauta de bisel (aula 19). Nesta atividade, assim como na audição de um trabalho de casa solicitado aos alunos, a realização da auto e heteroavaliação de todos os alunos, assim como a prévia reflexão e seleção dos critérios a avaliar, teve resultados positivos tanto ao nível da motivação como do controlo comportamental dos alunos. Na avaliação contínua senti algumas dificuldades, em avaliar os alunos que participavam menos ou que participavam num registo mais reservado, surgindo a necessidade de realizar algumas atividades individuais para recolher dados e informações principalmente sobre esses alunos. Uma das atividades realizadas foi a “onda musical”, onde os alunos reproduziam individualmente ostinatos ritmos ou melódicos, a uma ou mais vozes, de acordo com o objetivo pedagógico do professor.

Apesar dos concertos de Natal e de fim de ano serem momentos de avaliação considero que foram mais relevantes enquanto momentos de aprendizagem e crescimento pessoal e musical de todos os participantes. Nestes concertos, os alunos de várias turmas apresentaram à comunidade escolar e aos familiares uma parte do trabalhado realizado nas aulas de Educação Musical. Embora existam alguns constrangimentos associados à limitação física do espaço, que se refletiram em maiores dificuldades no controlo comportamental dos alunos, o impacto positivo e significativo no aluno é superior<sup>4</sup>. As apresentações públicas revelaram-se momentos nos quais, os alunos sentiram uma maior responsabilidade devido à oportunidade de poderem demonstrar as suas competências musicais aos seus professores e familiares. Este sentimento é associado ao prazer de poderem sentir e viver a experiência de fazer música em grupo e para um público. Para este efeito, o contributo dos colegas e do professor cooperante foram essenciais,

---

<sup>4</sup> No anexo 5 e 6 podem ser consultadas as reflexões aprofundadas sobre os concertos.

enriquecendo musicalmente as interpretações dos alunos. Para mim, estes concertos, além de melhorarem as minhas competências pedagógicas e musicais, foram gratificantes pois pude sentir o meu trabalho recompensado no sucesso da apresentação musical realizada pelos meus alunos. Na minha opinião a realização de concertos é sempre positiva, revelando-se bons momentos de aprendizagem e de partilha musical.

As experiências musicais proporcionadas aos alunos durante a PES permitiram atingir todos os objetivos propostos. No entanto, senti algumas dificuldades em conciliar a abordagem dos conteúdos previstos com a qualidade da preparação das apresentações para os concertos. Por outro lado, a necessidade de utilizar manuais e livros variados de modo a diversificar e enriquecer as práticas musicais vivenciadas pelos alunos, faz-me acreditar que a adoção de manuais pelas escolas não seja uma opção positiva. Na minha opinião, os manuais estimulam o acomodamento dos professores às atividades dos mesmos, diminuindo a reflexão e adaptação das mesmas à realidade de cada turma. Por outro lado, considero que alguns manuais podem estimular a planificação por conteúdos, diminuindo os momentos de fazer música em conjunto, o que pode estimular a desmotivação e o desinteresse dos alunos pela música, assim como pelo conhecimento e competências a ela associadas. Bueso (2004, p. 55) verificou que “os manuais escolares de Educação Musical acabam por não cumprir efectivamente as exigências não só da nossa actual diversidade cultural do universo escolar mas inclusivamente, não correspondem aos princípios e valores oficialmente estabelecidos como orientadores dos currículos e mesmo da própria Lei de Bases do Sistema Educativo”.

A boa relação que consegui estabelecer com os alunos foi essencial na sua motivação para a disciplina e, especificamente na realização das atividades propostas, tendo-se evidenciado competências musicais em bastantes alunos, alguns dos quais com insucesso nas restantes disciplinas. Apesar de não ter sido fácil conquistar todos os alunos, a preocupação em conhecer um pouco das suas histórias pessoais, assim como das suas competências musicais

ajudou-me a encontrar estratégias para que os alunos encontrassem alguma motivação na música. Muitas vezes a causa do insucesso dos alunos não é estes não aprenderem, mas não aprenderem o que professores querem que eles aprendam (Hallam, 2001). Como refere Nóvoa (2012, p.4) “ensinar os que querem aprender nunca foi problema. Ensinar os que não querem aprender, essa sim, é a missão da pedagogia”.

O’Neil (1999) refere que um ambiente amigável onde os alunos não sintam os erros e as falhas como algo negativo, mas como experiências e momentos positivos na aprendizagem, é essencial na motivação. Outro aspeto fundamental na motivação e no interesse dos alunos é o *feedback* transmitido após a realização das atividades propostas, prática também defendida por Arends (2008). Após a sua importância ter sido referida tanto pelo professor cooperante como pela professora supervisora esforcei-me por melhorar este aspeto, nomeadamente nos *feedbacks* positivos. Um destes momentos foi na avaliação individual de flauta de bisel, onde me esforcei por fazer comentários individuais que pudessem ajudar os alunos a superar as suas dificuldades e a melhorar o seu desempenho. A eficácia desta estratégia verificou-se na preocupação dos alunos em treinar as melodias trabalhadas nas aulas, durante os intervalos, assim como na interajuda verificada durante os momentos de treino e durante as apresentações nos concertos.

No final de todas as aulas de PES foi realizada uma reflexão individual com o principal objetivo de identificar os aspetos menos positivos e procurar estratégias e metodologias para tentar colmatar os problemas identificados. As reuniões semanais de Seminário e a presença trimestral nos Conselhos de Turma foram momentos de reflexão e aprendizagem bastantes enriquecedores. O desenvolvimento de uma prática reflexiva e a estimulação do sentido crítico a ela associado revelaram-se essenciais na melhoria e modificação das minhas práticas, assim como na construção da minha identidade profissional comprovando o referido por Pimenta e Lima (2004).

A PES foi uma experiência desafiadora mas muito enriquecedora e gratificante, para a qual muito contribuíram o apoio e as críticas construtivas

dos professores e colegas. Devido à adaptação ao contexto educativo e a todos os processos envolventes ser morosa, considero que poderia ter realizado algumas atividades ou utilizado algumas estratégias de outra maneira. Por exemplo, gostaria de ter conseguido desenvolver uma dinâmica de autoavaliação semelhante à realizada no CNSL, tal como referido no capítulo 1, assim como desenvolver projetos significativos para os alunos, tanto em tempo letivo como em tempo não letivo, tal como os realizados no mesmo colégio e na Escola Básica de Perafita.

### **3. CAPÍTULO 3 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO**

#### **3.1. INTRODUÇÃO**

O projeto de investigação “Desenvolvimento musical dos alunos através da Audição Musical Ativa” tem como objetivo compreender se os alunos são capazes de aplicar as competências desenvolvidas nas atividades de audição musical ativa segundo a pedagogia de Jos Wuytack, noutros excertos musicais. A motivação para a realização desta investigação está relacionada com o futuro e o presente da mestrandia enquanto professora de música. Apesar de durante a sua prática realizar algumas atividades de audição musical, devido à dificuldade de observação e avaliação das competências desenvolvidas nos alunos, torna-se questionável se determinadas estratégias são úteis para os objetivos pretendidos. Apesar de existirem alguns estudos que verificam a eficácia das pedagogias ativas nas atividades de audição e, especificamente, sobre a pedagogia de Audição Musical Ativa de Jos Wuytack, parece ainda não ter sido estudado se os alunos apenas ficam a compreender melhor a música trabalhada na aula, ou se são capazes de transferir as competências desenvolvidas para outras audições, sendo este o objetivo do presente estudo.

### 3.2. REVISÃO DA LITERATURA

#### 3.2.1. A Audição Musical

A audição permite um desenvolvimento humano em várias áreas, assim como a aquisição de conhecimentos sobre o mundo. As informações auditivas são analisadas e interpretadas através de operações mentais: a este processo chama-se processamento auditivo e “depende da capacidade biológica, da integridade orgânica e da experiência acústica do ouvinte” (Pereira, Navas & Santos, 2002, cit. in Mendonça & Lemos, 2010, p. 59). Neste sentido, a enculturação tem bastante influência pois, apesar dos seres humanos já nascerem com capacidades, estas são desenvolvidas através das experiências proporcionadas ao longo da vida. Segundo Sloboda (2008, p. 259), a enculturação “é caracterizada por uma ausência de esforço autoconsciente, bem como pela ausência de instrução explícita. As crianças pequenas não *aspiram* progredir em sua capacidade de aprender canções, mas *progridem*. Os adultos não *ensinam* às crianças a arte de memorizar canções, mas as crianças aprendem a memorizá-las”.

A música é, em primeiro lugar, um fenómeno sonoro, pelo que a audição é fundamental nas relações estabelecidas (Copland, 1974; Johnson, 2013; Kerchner, 2014). Estas relações podem ser associadas a diferentes funções, “*ouvir*, para designar a função sensorial do órgão auditivo (...); *escutar*, para indicar que se toma interesse pelo som, que se reage afectivamente ao impacto sonoro; *entender*, para designar o facto de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou” (Willems, 1970, p. 56). Boal-Palheiros e Hargreaves (2003) referem que as crianças e os jovens ouvem música com diferentes funções dependendo do contexto e que este influencia a atenção e o envolvimento na audição. A música ouvida fora da escola está mais relacionada com funções emocionais e sociais, comparativamente com a



função cognitiva mais relacionada com a audição musical na escola (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2003; North, Hargreaves & O'Neill, 2000; Schäfer, Sedmeier, Städtler & Huron, 2013). As tecnologias têm aumentado o acesso e a presença da audição musical no dia-a-dia das pessoas, aumentando as audições involuntárias e informais (Rinsema, 2017).

Vários autores defendem que a audição musical está diretamente relacionada com a percepção e a memória, sendo difícil assimilar a percepção total de um acontecimento temporal (Davidoff, 1983; Sloboda, 2008; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995, 2016). Apesar de não ser possível ouvir todos os detalhes musicais, é possível assimilar um perfil global da obra, que pode ser alterado com a posterior percepção e memorização dos pormenores (Silva & Barbosa, 2017). Deste modo, a repetição é importante na audição de modo a aumentar e aprofundar a compreensão das obras musicais (Nicolas, 1997, cit. in Boal-Palheiros & Wuytack, 2006; Silva & Barbosa, 2017; Sloboda, 2008; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995). Musicalmente, esta limitação reflete-se na dificuldade de analisar várias melodias em simultâneo.

Davidoff (1983) refere que a atenção tem um papel essencial na percepção. Neste sentido, Sloboda (2008) sugere que, por cada audição seja escolhida uma melodia como objeto da atenção principal do ouvinte (“atenção focal”), devendo esforçar-se por enquadrá-la na estrutura harmónica da obra. Desde modo acontecem dois processos diferentes, “o processamento melódico da linha focal e o processamento harmónico das outras partes” (Sloboda, 2008, p. 221) e ambos constroem a representação estrutural da peça como um todo. No caso de a música já ser conhecida pelo ouvinte, este tem a capacidade de mudar a atenção focal entre as diferentes partes durante a mesma audição. Segundo Sloboda (2008), existem algumas características comuns entre as melodias focadas durante a primeira audição: existência de um elemento musical diferenciador; utilização de instrumentos agudos; existência de padrões rítmicos, pausas, mudanças de instrumentação e cadências.

Vários estudos mostraram diferenças no foco de atenção em atividades de audição musical entre pessoas com diferentes níveis de conhecimentos musicais (Duke, Geringer & Madsen, 1988; Geringer & Madsen, 1995; Rentz, 1992; Williams, 2005). As pessoas com menos conhecimentos musicais têm tendência a concentrar-se, principalmente, nas dinâmicas e nas melodias, sendo o timbre, o ritmo e a audição geral da música os aspectos menos focados (Geringer & Madsen, 1995). As pessoas com mais conhecimentos concentram-se bastante nos diferentes aspectos musicais como timbre, dinâmicas, melodia e ritmo dedicando menos atenção à audição geral da obra (Geringer & Madsen, 1995). Por outro lado, os ouvintes mais experientes focam mais a sua audição nos instrumentos de cordas, comparativamente com o tempo dedicado à audição de todas as famílias de instrumentos, sendo esta audição geral realizada por períodos mais longos do que nos ouvintes menos experientes (Rentz, 1992).

Sloboda (2008) refere que a memória e a capacidade de relembrar experiências musicais anteriores também interfere no modo de ouvir música. Deste modo é possível identificar semelhanças, transformações, modulações, transposições entre os temas de uma obra musical (Silva & Barbosa, 2017; Sloboda, 2008). No entanto, a existência de um centro tonal e de padrões sequenciais, como graus conjuntos e ostinatos rítmicos, melhora a capacidade de memorização de sequências melódicas e a identificação das suas alterações. Por vezes, durante a audição de uma obra de pouca duração apenas é memorizado o contorno de uma melodia, associando-o a movimentos ascendentes e descendentes, sem precisão sobre as alturas absolutas das notas. Apesar desta informação apenas permitir a recordação aproximada de uma melodia, pode ser suficiente para reconhecer repetições ou transposições da mesma (Sloboda, 2008). No caso de obras mais longas, através da identificação de repetições, de variações, de progressões ou padrões, é possível o ouvinte adquirir uma estrutura geral da obra após a primeira audição. Por outro lado, uma história real ou imaginária pode

também ser um recurso para que o ouvinte consiga memorizar a sequência dos acontecimentos musicais (Sloboda, 2008).

A memória de experiências musicais, além dos elementos musicais, inclui diversas emoções que ajudam a definir a individualidade das experiências. Devido à música ser ambígua e abstrata, a sua percepção está relacionada com as vivências e aptidões de cada pessoa (Godinho, 2015; Kerchner, 2014). As diferentes sonoridades existentes na música podem ter diferentes impactos afetivos nas pessoas e, inconscientemente, certas sonoridades podem ser associadas a determinados contextos e a situações vivenciadas no passado (Silva e Barbosa, 2017).

### 3.2.2. Psicologia *Gestalt* na música

O gestaltismo, também conhecido por psicologia da forma, surgiu como oposição à psicologia do século XIX que analisava os processos mentais através da sua decomposição. A psicologia *gestalt* defende que as partes apenas são percebidas posteriormente ao todo e que a organização está na base da atividade mental (Abrunhosa & Leitão, 1983). Esta organização ou agrupamento é inata e espontânea aos seres humanos, assim como a lei da proximidade que enuncia a tendência em agrupar os elementos mais próximos e percecioná-los como uma unidade, separada dos elementos mais distantes (Monteiro & Santos, 2001; Sloboda, 2008). Por exemplo, “[u]ma melodia é ouvida como uma totalidade, como um conjunto; quando a escutamos, não temos consciência das notas que a compõem” (Monteiro & Santos, 2001, p. 26).

Na música, os sons relacionam-se uns com os outros, sendo essencial os ouvintes identificarem as suas relações e agrupamentos podendo ser através da proximidade de alturas, tempo, ou outras. Geralmente, intervalos iguais ou menores a um tom são percecionados como uma única voz. No entanto, há

casos em que podem ser ouvidos como correntes separadas, quando é aumentada a velocidade de alternância entre as notas e/ou quando as notas são afastadas em altura. Esta tendência está relacionada com o sistema perceptivo, mais diretamente com o princípio da *boa continuidade* e com o fenômeno *streaming* de alturas (Sloboda, 2008). O mesmo autor refere que Smith, Hausfield, Power e Gorta (1982), “descobriram que os músicos tinham uma tendência maior para realizar o *streaming* por alturas do que os não músicos, mesmo na presença de pistas conflitantes (como o timbre), sugerindo um *streaming* «de ouvido»” (Sloboda, 2008, p. 213). Contudo considera que o *streaming* de alturas é um fenômeno “pré-musical” embora possa ser alterado pelo conhecimento musical adquirido pelo ouvinte.

Deste modo nota-se a importância da perspectiva gestáltica na descrição da estrutura e percepção musical, como a distinção entre *figura* e *fundo* na diferenciação entre uma linha melódica e o acompanhamento (Sloboda, 2008; Swanwick, 1988). Os mecanismos de percepção melódica, além dos processos involuntários de agrupamento auditivo, requerem atenção e memória de eventos passados, para que possam ser relacionados com as experiências do presente (Sloboda, 2008).

### 3.2.3.O processo de aprendizagem

A aprendizagem consiste na integração de novas informações nas estruturas do conhecimento já adquirido e na transferência de aprendizagens anteriores para novas situações (Abrunhosa & Leitão, 1983; Davidoff, 1983; Gagné, 1977). Gagné refere que a aprendizagem deve considerar as condições externas como os métodos, estratégias pedagógicas, recursos, mas também as condições internas dos alunos, sendo as dimensões afetivas, a motivação e o interesse, essenciais na aprendizagem (Gagné, 1977). Gagné também propôs a existência de três categorias universais orientadoras dos processos

de aprendizagem: a preparação, onde são estabelecidas conexões com os conhecimentos anteriores, estimulando o interesse dos alunos; o desempenho onde ocorre a aprendizagem e o *feedback* realizado pelo professor; por último, a transferência de conhecimento onde é avaliado o desempenho dos alunos e a sua capacidade de generalizar as aprendizagens (Gagné, 1977).

### 3.2.4.A transferência de conhecimento

A transferência de conhecimentos é um processo que permite generalizar e aplicar conhecimentos aprendidos num dado contexto ou situação para outros contextos ou aprendizagens (Leberman, McDonald & Doyle, 2006; Miranda, 1998; Schunk, 2008; Silva, 2009). Embora a transferência de conhecimentos possa ser um processo espontâneo e de adaptação ao meio, é um fenómeno bastante complexo onde interferem diversas variáveis (Haskell, 2001; Leberman, McDonald & Doyle, 2006; Silva, 2009).

Uma das variáveis está associada às características individuais das pessoas, tendo-se verificado que as pessoas com mais aptidões ao nível da metacognição e que realizam, frequentemente, atividades de planificação, análise, controlo e reflexão sobre as suas próprias ações transferem melhor (Bransford, Brown e Cocking, 2000; Miranda, 1998). Outra variável está associada aos contextos onde decorrem as transferências, tendo-se verificado que a transferência entre contextos é mais difícil quando as aprendizagens são realizadas num único contexto, comparativamente com o que é aprendido em múltiplos contextos (Bransford, Brown e Cocking, 2000). Por último, na natureza das atividades, as mais ativas e dinâmicas são as que mais auxiliam a transferência. Mas também quanto maior for a proximidade entre o contexto para o qual vai ser realizada a transferência e o contexto inicial da aprendizagem, mais frequente é a ocorrência da transferência (Silva, 2009;

Miranda, 1998). A transferência que ocorre entre contextos semelhantes define-se como transferência próxima<sup>5</sup> por oposição à transferência distante (Perkins & Salomon, 1988, 1994). A primeira é a mais utilizada pelos professores, principalmente na avaliação (Barnett e Ceci, 2002; Bransford & Schwartz, 1999), mas a segunda é o tipo de transferência que os professores aspiram que os alunos alcancem, como a transferência dos conhecimentos entre duas disciplinas diferentes. No entanto é a mais difícil de conseguir, sendo necessário ensinar os alunos, explícita e intencionalmente a fazê-lo (Miranda, 1998; Schunk, 2008; Silva, 2009).

Alguns estudos demonstraram a existência de transferência positiva de conhecimentos (Asa, 2012; Levy, 2009; Olsson, Jonsson & Nyberg, 2008; Pacheco, 2013), mas outros estudos demonstraram uma transferência negativa ou nula (Bransford & Schwartz, 1999, Carraher e Schliemann, 2002; Perkins & Salomon, 1994; Schunk, 2008; Silva, 2009) devido à aprendizagem ter dificultado ou não ter produzido efeitos na transferência.

As dificuldades na transferência das aprendizagens podem estar relacionadas com a aprendizagem inicial, sendo a aprendizagem baseada na compreensão em prol da memorização, mais benéfica neste processo (Bransford, Brown e Cocking, 2000; Silva, 2009). Esta dificuldade também pode estar associada ao conhecimento excessivamente contextualizado em oposição às representações abstratas que ajudam a promover a transferência. Por outro lado, o foco da atenção durante a aprendizagem ou durante a transferência e a motivação na tarefa também são aspetos que têm influência na transferência além de que, quanto mais variáveis comuns existirem entre os diferentes domínios, maior é a probabilidade de a mesma ocorrer (Bransford, Brown e Cocking, 2000).

---

<sup>5</sup> Em inglês é utilizado o termo “near transfer” em oposição ao termo “far transfer”.

A transferência tem sido um dos problemas mais importantes da aprendizagem, pois é considerada o conceito nuclear e o objetivo final da mesma (Haskell, 2001; Leberman, McDonald & Doyle, 2006; Perkins & Salomon, 1994; Silva, 2009). Segundo Haskell (2001), a tendência teórica da educação tem prejudicado a transferência da aprendizagem no dia-a-dia ou na atividade profissional, uma competência cada vez mais necessária neste mundo de globalização de avanços tecnológicos e de crescente interdependência. A eficácia de uma aprendizagem pode ser avaliada, não apenas pelos resultados obtidos na situação de aprendizagem, mas também pela capacidade de transferir o que foi aprendido para novas situações (Silva, 2009).

### 3.2.5. Atividades de audição musical na sala de aula

Swanwick (1979, p. 43-44) defende que “a audição é a razão central da existência da música e o objetivo final e constante na educação musical<sup>6</sup>”. Outros autores também defendem a importância da audição musical para o desenvolvimento musical dos alunos, pois, as capacidades auditivas podem ser desenvolvidas (França & Swanwick, 2002; Macleod, Geringer e Scott, 2009; Rinsema, 2017; Willems, 1970; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995, 2016).

No entanto, a audição musical nas aulas defronta-se com várias dificuldades: a desvalorização, por parte de alguns professores, da atividade de audição, considerada uma atividade passiva e menos válida do que a interpretação e a composição (Loane 1984; Rinsema, 2017); a dificuldade de expressão verbal dos alunos; a dificuldade de avaliação, pelos professores,

---

<sup>6</sup> Tradução do original “Audition is the central reason for the existence of music and the ultimate and constant goal in music education”.

devida à não implicação de comportamentos exteriorizáveis (Loane, 1984; Sloboda, 2008); as diferenças entre os géneros musicais e os objetivos das audições realizadas em casa e na escola (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2002; França & Swanwick, 2002; Macleod, Geringer & Scott, 2009), entre outras. Apesar de ouvir música ser importante para regular as necessidades emocionais e sociais das crianças e dos jovens, nomeadamente devido ao lugar que ocupa na vida deles (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2002; North, Hargreaves & O'Neill, 2000), a realização de atividades orientadas para desenvolver competências musicais também é importante (Johnson, 2013; Swanwick, 2011; Todd & Mishra, 2013; Wuytack & Boal-Palheiros, 2016). No entanto, é necessário desenvolver estratégias para motivar os alunos para a audição de géneros musicais menos familiares (Araújo, 2014; Boal-Palheiros & Hargreaves, 2002; Boal-Palheiros & Wuytack, 2006; Gozdecka, 2014; Rinsema, 2017; Silva & Barbosa, 2017; Strauss, 1988).

A não existência de uma única técnica para melhorar as capacidades de audição e perceção musical, sendo um processo individual de conhecimento e descoberta (Silva & Barbosa, 2017), pode dificultar a realização destas atividades. Vários autores comprovaram que todos os alunos, com ou sem formação musical, conseguem ouvir, compreender e apreciar melhor a música quando são usadas estratégias ativas, pois estas aumentam a sua atenção e o seu interesse (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006; Godinho, 2015; Gozdecka, 2014; Johnson, 2013; Strauss, 1988; Todd & Mishra, 2013; Wuytack, 1989; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995).

Para facilitar a audição de uma determinada obra por parte dos alunos, esta deve ter pelo menos um aspeto de fácil perceção, por exemplo, contrastes melódicos e/ou estruturais, melodia cantável, tema repetitivo, conteúdo programático, entre outras (Strauss, 1988). Por outro lado, o professor deve orientar a atenção dos alunos para os aspetos relevantes da música pois a falta de familiaridade com a atividade pode levar a que alguns aspetos importantes não sejam percecionados pelos alunos (Gozdecka, 2014; Strauss, 1988; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995). Swanwick (2011) defende



que o elemento musical mais pequeno é a frase e não os intervalos ou as células rítmicas, pelo que as estratégias usadas para as atividades de audição musical devem considerar a música como uma forma de discurso, facilitando a perceção e o significado da música escutada.

Vários autores e pedagogos propuseram abordagens ativas de audição em substituição das passivas, com o objetivo de que o ensino fosse centrado no desenvolvimento do aluno e que este tivesse uma participação ativa no processo (Amado, 1999; Gozdecka, 2014; Mateiro & Ilari, 2013; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995). Quando a audição musical é significativamente envolvente, o aluno cria representações mentais da música e do som (Rinsema, 2017). Neste sentido é possível melhorar a compreensão, a memória musical e a organização das imagens mentais dos alunos e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento musical (Amado, 1999; Araújo, 2014; Boal-Palheiros & Hargreaves, 2003; Borges, 2017; Godinho, 2015; Wuytack e Boal-Palheiros, 1995, 2016).

Wuytack e Boal-Palheiros (2013, p. 32) referem que “a audição activa significa que as crianças estão envolvidas na música, física e mentalmente, ouvem e compreendem o que se está a passar na música”. Durante estas atividades é necessário um elevado grau de concentração e atenção por parte dos alunos, sendo fundamental a utilização de estratégias ativas como o canto, movimento, execuções instrumentais, percussão corporal, dramatizações, desenhos ou estratégias mentais como a imaginação, a memória e a improvisação (Barrett, 2001; Blair, 2006; Godinho, 2015; Gozdecka, 2014; Madsen & Geringer, 2000; Strauss, 1988; Todd & Mishra, 2013; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995). Por outro lado, apesar de ser difícil descrever a música por palavras, as atividades verbais também são consideradas importantes para a compreensão musical dos alunos (Johnson, 2013; Kerchner, 2014; Swanwick, 2011). As atividades como questionários com perguntas de resposta aberta estimulam o pensamento crítico e criativo, a consciencialização dos elementos musicais presentes na música e envolvem

os alunos, além de que permite ao professor perceber a evolução da compreensão musical dos alunos (Johnson, 2013; Kerchner, 2014).

### 3.2.6. Audição musical ativa: a pedagogia de Jos Wuytack

Jos Wuytack criou uma pedagogia denominada Audição Musical Ativa, esta pedagogia é direcionada para alunos sem estudos musicais formais e tem como objetivo ensinar as crianças a ouvir e a apreciar a música, melhorando a compreensão musical, principalmente, de música clássica instrumental (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995, 2016). Na prática, refere-se ao envolvimento dos alunos em atividades multimodais (Rinsema, 2017), exigindo uma participação física e mental ativa por parte dos mesmos, antes e durante a atividade, incentivando a aprendizagem musical através da prática.

Esta participação ativa pode ser realizada através de diferentes estratégias: expressão verbal, vocal, instrumental, corporal, no entanto qualquer estratégia deve ser realizada com precisão técnica e expressiva, facilitando a sua aprendizagem e posterior identificação (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006; Gozdecka, 2014). A aprendizagem dos materiais deve ser realizada antes da primeira audição da obra para que, quando os alunos escutarem a música, possam identificar alguns temas ou a estrutura da obra, estimulando a atenção, o interesse e a familiaridade entre os alunos e a obra em questão (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006; Godinho, 2015; Wuytack & Boal-Palheiros, 2016).

Wuytack baseou-se na importância da percepção visual para a percepção musical e nos princípios da psicologia *gestalt* (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006) e criou o “musicograma”. Este é uma reprodução visual da música, esquematizando no espaço acontecimentos temporais, permitindo observar a totalidade da música em simultâneo e ser compreendido por alunos sem

conhecimentos musicais formais (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006; Wuytack, 1989; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995, 2016). O musicograma representa e salienta elementos musicais relevantes e percecionáveis durante a audição como a forma, os instrumentos e os elementos musicais de uma obra de um modo preciso e abstrato através de símbolos pré-definidos, cores e figuras geométricas, sem representar imagens extramusicais (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006; Wuytack, 1989). Araújo (2014, p. 66) refere que “[o]s mapas musicais e outras ferramentas visuais revelaram-se ajudas preciosas para explicar elementos abstratos que dificilmente podem ser transmitidos verbalmente, auxiliando os alunos a pensarem em música como uma «linguagem» própria”.

O musicograma é utilizado numa audição fisicamente passiva mas mentalmente ativa, posterior à audição em que os alunos identificam e executam os materiais musicais trabalhados (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006). Neste momento, os alunos seguem a indicação do professor no musicograma enquanto ouvem a música, para que posteriormente possam realizar esta atividade individualmente. Vários estudos compararam a utilização de diferentes estratégias e as conclusões demonstram que as audições ativas, nomeadamente a utilização do musicograma se reflete em resultados mais positivos, levando os alunos a perceberem, memorizarem e entenderem melhor a música (Boal-Palheiros, 2017; Boal-Palheiros & Wuytack, 2006; Borges, 2017; Carrelha, 2017; Geringer, Cassidy & Byo, 1996).

Na sua pedagogia de Audição Musical Ativa, Wuytack defende a importância da repetição, considerando que uma obra musical deve ser ouvida pelo menos três vezes (Nicolas, 1997, cit. in Boal-Palheiros & Wuytack, 2006). Após a primeira audição os alunos reconhecem alguns dos materiais musicais aprendidos previamente e retêm uma impressão geral da música; durante a segunda audição os alunos fazem uma análise geral da música, seguindo o musicograma com a indicação do professor; durante a terceira audição os alunos seguem o musicograma individualmente, desenvolvendo a

sua autonomia. Esta última estratégia também permite que os professores identifiquem as dificuldades dos alunos (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006).

A motivação dos alunos na atividade influencia o sucesso da mesma, pelo que o relacionamento entre o professor e os alunos, assim como a contextualização histórica, política e cultural da obra e do compositor são aspetos essenciais. Por outro lado, esta contextualização aprofunda a perceção das obras musicais e torna as audições mais significativas (Boal-Palheiros & Wuytack, 2006; Gozdecka, 2014; Rinsema, 2017; Wuytack & Boal-Palheiros, 1995).

### 3.3.MÉTODO

O método utilizado foi um estudo quasi-experimental onde foram utilizados dois grupos já formados (1 grupo experimental e 1 grupo controlo) com o objetivo de investigar uma relação de causa-efeito (Carmo & Ferreira, 2008) entre a utilização da pedagogia de Audição Musical Ativa de Jos Wuytack (variável independente) e a aprendizagem e a compreensão musical dos alunos (variável dependente). Tal como referido por Carmo e Ferreira (2008, p. 243-244), ao “grupo experimental será administrado o tratamento cujos efeitos se quer medir, enquanto ao grupo de controlo não será administrado nenhum novo tratamento e mantem-se como até aí; (...) o grupo controlo é necessário para comparar a eficácia do tratamento introduzido no grupo experimental relativamente à situação anterior”.

#### 3.3.1.Participantes

Neste estudo participaram duas turmas de 6º ano da Escola Básica Augusto Gil selecionadas dentro da escola onde a autora estava a estagiar, de modo a diminuir as dificuldades de compatibilidade horária. Alguns fatores externos foram considerados, de modo a verificar a validade interna do estudo (Tuckman, 2005) como a seleção de turmas da mesma professora, com o número de alunos semelhante (turma A: 22; turma B: 21), com a média de idades semelhante (turma A: 11,3 anos; turma B: 11,6), ambas com alunos entre os 11 e os 13 anos de idade, cuja percentagem de alunos de cada sexo (turma A: 11 rapazes - 50%; turma B: 11 rapazes - 52%) e de alunos com experiências musicais extracurriculares (turma A: 4 - 18%; turma B: 3 - 14%) também semelhante. Devido a terem ocorrido algumas alterações à constituição das turmas, apenas foram considerados, para efeitos da investigação, os alunos que estiveram presentes nos dois momentos de avaliação.

### 3.3.2.Procedimento, instrumentos de recolha e materiais musicais

Neste estudo foi realizado um teste piloto numa turma de 6º ano, da mesma escola e da mesma professora, de modo a perceber se as questões eram perceptíveis para os alunos, fazendo posteriormente as alterações e reformulações necessárias para a aplicação dos testes no estudo (Tuckman, 2005).

O estudo foi realizado em duas fases distintas. Na primeira fase, em ambas as turmas do estudo foram realizadas 8 sessões, sendo que na primeira e na última sessão foram realizados pré-testes e pós-testes através de um questionário com perguntas abertas, testando os conhecimentos e as competências dos alunos (Tuckman, 2005) associadas à audição musical. Na turma A foram realizadas várias atividades baseadas na pedagogia de Audição

Musical Ativa de Jos Wuytack com o objetivo de verificar a influência das mesmas nas competências musicais dos alunos.

Os questionários com perguntas abertas foram escolhidos como recurso de avaliação individual dos alunos devido a estimularem a consciencialização dos elementos musicais presentes na música e devido a permitirem ao professor uma a perceção da evolução relativamente à compreensão musical dos alunos (Johnson, 2013; Kerchner, 2014). Por outro lado Robson (1993) refere que as perguntas abertas proporcionam uma maior riqueza de respostas, apesar de posteriormente serem mais difíceis de categorizar.

O questionário 1 era constituído por 10 perguntas abertas, excluindo os dados pessoais relativos ao sexo, à idade e à turma. As primeiras perguntas destinavam-se a testar a familiaridade dos alunos relativamente à música ouvida. As perguntas 3 a 8 questionavam os alunos sobre alguns dos aspetos musicais identificáveis na audição como a forma, a instrumentação, semelhanças e contrastes, terminando com uma pergunta mais geral onde os alunos podiam descrever outros aspetos musicais não questionados anteriormente. Na pergunta 9 os alunos deveriam relacionar a audição com os conteúdos abordados ao longo das aulas lecionadas pela professora de Educação Musical, com o objetivo de estabelecerem ligações entre as atividades desenvolvidas neste estudo e as atividades desenvolvidas ao longo do ano. Na última pergunta pretendia-se que os alunos fizessem um esquema representativo da música de modo a testar a sua capacidade de organização mental dos sons e da estrutura da obra musical (anexo 7). Para os pré e pós-testes foram selecionados exemplos musicais semelhantes no grau de dificuldade de identificação dos aspetos musicais solicitados. Esta proximidade foi controlada de modo a facilitar a posterior transferência de conhecimento, como referido por Miranda (1998) e Silva (2009). Posteriormente, os resultados foram analisados e comparados.

Durante as sessões foram utilizados excertos musicais e atividades incluídas nos livros “Audição Musical Ativa 1 e 2” de Jos Wuytack (tabela 2). Estes excertos eram de música erudita, com uma duração inferior a 5 minutos

e com pelo menos um aspeto musical de fácil percepção (Strauss, 1988). Os excertos foram ordenados por grau crescente de dificuldade relativamente à complexidade da estrutura.

Tabela 2. Excertos musicais das sessões

Aula	Excerto musical
<b>Pré-teste</b>	“Rondeau” de J.-J. Mouret
<b>Aula 1</b>	“Dança Russa” de P. Tchaikovsky
<b>Aula 2</b>	“Trumpet Voluntary” de J. Clarke
<b>Aula 3</b>	“Greensleeves” de R. Vaughan Williams
<b>Aula 4</b>	“Prelude” de M.-A. Charpentier
<b>Aula 5</b>	“Carrillon” de F. Poulenc
<b>Aula 6</b>	“Siciliana” de O. Respighi
<b>Pós-teste</b>	“Les Toreadors” de G. Bizet

Em ambas as turmas, em cada sessão, a música foi ouvida no mínimo três vezes, como é defendido por Wuytack (Wuytack & Boal-Palheiros, 1995). Na turma controlo, a partir dos aspetos referidos pelos alunos foi desenvolvido um diálogo sobre a música entre a professora e os alunos. Na turma experimental foram realizadas as atividades com as estratégias definidas pelo pedagogo, incluindo a expressão verbal, a expressão corporal e a audição da música com musicograma. O trabalho realizado nesta turma teve por base as três categorias universais propostas por Gagné: a preparação, o desempenho e a transferência de conhecimento (Gagné, 1977).

A segunda fase do estudo foi realizada um mês após a última sessão, tendo sido realizado outro teste com três dos excertos musicais ouvidos durante as sessões (“Dança Russa”, “Trumpet Voluntary” e “Prelude”), de modo a testar as aprendizagens dos alunos independentes da transferência de conhecimento (anexo 8). Neste teste, optou-se por realizar perguntas mais concretas e adaptadas ao excerto musical associado, por outro lado também foram dadas algumas indicações por parte da professora como a realização de

um gesto com o braço sempre que a melodia ou instrumento referido na pergunta 2 era evidente.

Após a análise e reflexão sobre os resultados, as conclusões foram apresentadas a ambas as turmas participantes no estudo, tendo os alunos demonstrado bastante interesse e motivação. Esta atividade foi realizada como forma de divulgação dos resultados e de agradecimento pela participação dos alunos.

### 3.4.DISSCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos através do questionário 1 foram analisados e categorizados em “pior”, “igual” ou “melhor” (tabela 3). Estas categorias foram atribuídas através da comparação entre as respostas dadas pelos alunos no pré e pós-teste. A categoria “pior” é atribuída quando a resposta no pós-teste é inferior à do pré-teste, sendo o inverso categorizado como “melhor”. A categoria “igual” é atribuída quando as respostas de ambos os testes são iguais ou semelhantes relativamente à qualidade e veracidade. Na maioria das perguntas, em ambas as turmas, os alunos encontram-se distribuídos pelas três categorias, sendo a categoria “igual” a mais recorrente (50% na turma A e 48% na turma B). Deste modo verifica-se que, aproximadamente, metade dos alunos de cada turma foi capaz de aplicar os conhecimentos previamente assimilados em ambos os testes, não tendo existido uma grande percentagem ao nível da aprendizagem de novos conhecimentos ou competências (24% na turma A e 23% na turma B).



Tabela 3. Comparação das respostas dos pré e pós-testes<sup>7</sup>

	Turma A			Turma B		
	Pior	Igual	Melhor	Pior	Igual	Melhor
Quantas partes diferentes tem a música?	7	8	5	6	8	6
Escreve com letras a sequência das partes da música.	7	12	1	2	11	7
Que instrumento/s se destacam?	7	3	10	8	6	6
Indica os instrumentos que ouves em cada parte.	5	8	7	12	2	6
Há partes semelhantes?	4	13	3	8	11	1
Quais?	5	13	2	6	12	2
O que as diferencia?	1	3	16	4	9	7
Descreve cada parte que ouves.	1	17	2	6	12	2
Que matéria abordada na aula conseguiste identificar?	7	12	1	7	10	3
Desenha um esquema que represente a música toda.	9	11	0	0	14	6

Na turma B pode-se verificar que, a percentagem da categoria “pior” é superior nas perguntas relacionadas com os instrumentos. Na turma A verifica-se a existência de duas perguntas onde a maioria dos alunos foi “melhor” nas suas respostas, estando uma relacionada com o instrumento de destaque dos excertos e outra com as diferenças entre as partes semelhantes do mesmo.

Algumas respostas incorretas relacionam-se com incoerências nas respostas dos alunos, talvez devido à dificuldade de compreensão de algumas perguntas. Em algumas perguntas encontra-se a recorrência de algumas respostas erradas:

- na estrutura da música alguns alunos referiram um determinado número de partes mas ao escrevê-las com letras não escreveram a mesma quantidade; outros contabilizaram todas as partes da música e não apenas as partes diferentes; a maioria dos alunos da turma experimental, no pós-teste,

<sup>7</sup> Na tabela encontra-se sombreado a verde-escuro quando o resultado é igual ou superior a 50% e a verde-claro, quando é o resultado mais elevado da questão mas é inferior a 50%.

respondeu sequências muito grandes, talvez devido à semelhança dos últimos exemplos apresentados nas sessões;

- nos instrumentos identificaram-se algumas trocas, como referir o piano em vez da harpa, o que pode ser indicador de que os alunos não conhecem os timbres suficientemente bem para poderem reconhecê-los; também foram referidos alguns instrumentos que não fazem parte das obras ou foram referidos instrumentos de destaque, que apesar de pertencerem à obra são considerados como acompanhamento melódico ou rítmico. Neste sentido nota-se alguma dificuldade por parte dos alunos na distinção entre *figura* e *fundo*, conceitos abordados por Swanwick (1988) e Sloboda (2008). Rents (1992) afirma que os ouvintes menos experientes dedicam mais tempo à audição geral do excerto comparativamente com a audição específica de determinadas famílias, o que pode ter dificultado a perceção dos alunos de alguns aspetos mais específicos;

- nos conteúdos trabalhados nas aulas de Educação Musical foram referidos alguns conteúdos não audíveis nos exemplos musicais, o que demonstra que os alunos têm consciência dos conteúdos trabalhados durante as aulas, no entanto não foram capazes de relacionar os conteúdos audíveis nos excertos;

- na representação esquemática da música ouvida, a maioria dos alunos não fez um esquema representativo da totalidade da música, representando maioritariamente instrumentos, alguns dos quais não incluídos nos excertos ouvidos. Apesar de ser uma tarefa exigente, uma pequena percentagem, quatro alunos no pré-teste e seis alunos no pós-teste, foram capazes de fazer uma representação parcialmente correta.

Embora alguns alunos de ambas as turmas (três alunos de cada turma) frequentem ou tenham frequentado aulas de música como atividade extracurricular, assim como alguns referem conhecer as músicas utilizadas nos pré e pós-testes (20 % na turma A e 16% na turma B), estas variáveis não tiveram influência significativa nos resultados finais. Por um lado, os alunos podem não ter sido verdadeiros ao responder à questão referida, tentando

apenas agradar à professora. Por outro lado, podem já ter ouvido o excerto, anteriormente mas não terem focado a atenção para os aspetos questionados, não se verificando vantagens no conhecimento do mesmo.

No geral, os alunos demonstraram algumas dificuldades associadas à compreensão de algumas perguntas, apesar de estas terem sido reformuladas após o estudo piloto. Esta dificuldade foi verificada nas questões colocadas pelos alunos durante as sessões, assim como pela ausência de resposta a algumas questões, nomeadamente às mais gerais e abstratas. Para além da dificuldade inerente à abstração, os alunos demonstraram alguma dificuldade em expressar as suas ideias e os seus pensamentos musicais, algo que também foi verificado durante as sessões nos diálogos estabelecidos entre a professora e os alunos. Por outro lado, a falta de motivação e interesse em participar nas atividades propostas foi verificada em alguns alunos de ambas as turmas através da ausência de resposta à maior parte do questionário (2 alunos no pré-teste e 4 alunos no pós-teste) ou ao preenchimento do mesmo com as ideias e aspetos identificados auditivamente pelos colegas, em vez de o realizar individualmente. Estes aspetos tiveram influência nos resultados finais. Apesar de se verificarem melhores resultados na turma A, a diferença relativamente aos resultados da turma B não é relevante.

No questionário 2, realizado um mês após o término das sessões, verificaram-se melhores resultados na turma A, tanto na pergunta associada aos instrumentos como na pergunta relacionada com a estrutura dos excertos musicais (tabela 4). Nesta turma verificou-se que alguns alunos trauteavam as melodias e as letras trabalhadas durante as sessões, auxiliando-os nas respostas ao questionário. Deste modo, verifica-se que a associação de letras ou movimentos a determinadas melodias auxilia a perceção e memorização das mesmas por parte dos alunos, como refere Wuytack (Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2013). Na pergunta relacionada com a descrição dos excertos musicais, ambas as turmas enfatizaram a opinião pessoal comparativamente com os aspetos musicais. No entanto, 4 alunos da turma B associaram

corretamente um dos excertos ouvidos ao “Hino da Eurovisão”, o que não aconteceu na turma A.

Tabela 4. Resultados do questionário 2<sup>8</sup>

TEMA DAS PERGUNTAS	Turma A			Turma B		
	Ex. 1	Ex. 2	Ex. 3	Ex. 1	Ex. 2	Ex. 3
Partes	1 erro – 8	1 erro - 5	1 erro - 9	1 erro- 16	1 erro – 4	1 erro - 2
Instrumentos	Certo – 12	Certo - 9	Certo - 9	Certo - 11	Certo – 8	Certo - 12
Descrição	Opinião pessoal – 12	Opinião pessoal - 16	Opinião pessoal – 16	Opinião pessoal - 12	Opinião pessoal – 10	Opinião pessoal – 11

### 3.5. CONCLUSÃO

Os resultados de ambos os testes demonstram resultados superiores na turma A, onde foram realizadas as atividades, comparativamente com a turma B. No entanto, a diferença não é relevante, o que pode estar relacionado com a duração do projeto. Neste sentido, pode ser necessário um trabalho mais longo e intensivo para que os resultados sejam mais evidentes. Segundo Borges (2017) e Boal-Palheiros (1994), os professores de Educação Musical valorizam as atividades de audição e consideram-nas transversais às restantes atividades musicais, assim como essenciais no desenvolvimento musical dos alunos, o que não se refletiu nas suas competências de perceção auditiva.

Os alunos também podem ter conseguido ouvir a música como um todo, mas terem sentido algumas dificuldades em focar e gerir a sua atenção relativamente a alguns aspetos mais específicos. Esta competência está associada à psicologia *gestalt* e à atenção focal, referida por Sloboda (2008).

---

<sup>8</sup> Na tabela encontra-se sombreado a verde-escuro quando o resultado é igual ou superior a 50% e a verde-claro, quando é o resultado mais elevado da questão mas é inferior a 50%.

Por outro lado, uma recolha de dados através de um questionário oral individual talvez possa ser mais benéfica, podendo ser evitadas as influências dos restantes alunos da turma, o que pode permitir uma melhor perceção do modo como cada criança ouve e como identifica e relaciona os aspetos musicais pretendidos.

Neste sentido, foi projetado um instrumento de recolha de dados onde fosse possível identificar e compreender de forma mais clara e objetiva a perceção auditiva dos alunos. Uma das questões que induziu a esta reflexão relacionava-se com a dificuldade em identificar os motivos de algumas respostas dos alunos. Por exemplo, na audição de um excerto musical em que o aluno é questionado sobre qual o instrumento que sobressai e ele responde um instrumento de acompanhamento rítmico, os investigadores não são capazes de perceber se o aluno nomeou o instrumento incorretamente, ou se para ele sobressai mais outro instrumento, como um instrumento rítmico. Apesar de terem sido identificados, frequentemente, instrumentos rítmicos como instrumentos de destaque, as respostas são contraditórias às do estudo de Geringer e Madsen (1995) onde é referido que as pessoas com menos conhecimentos musicais focam menos atenção nos aspetos rítmicos das músicas. Contrariamente, Fung e Gromko (2001) referem que as crianças que experienciam a música ativamente demonstram facilidades em percecionarem os ritmos e as frases da mesma, refletindo-se nas notações inventadas pelas crianças. Na minha opinião, atualmente, os alunos podem conseguir identificar os aspetos rítmicos das obras mais facilmente comparativamente com os aspetos melódicos ou harmónicos. Este aspeto pode estar relacionado com os géneros musicais ouvidos pelos alunos no dia-a-dia onde o ritmo é, muitas vezes, um elemento essencial e até um elemento de destaque.

Deste modo conclui-se que é essencial compreender se existem influências nas perceções auditivas das crianças associadas à música que ouvem no dia-a-dia ou associadas a outros fatores, para que se possam adaptar as atividades e as investigações realizadas, permitindo obter dados e resultados mais relevantes.

### 3.6. AGRADECIMENTOS

Agradeço a colaboração voluntária dos alunos de três turmas da Escola Básica Augusto Gil, assim como da respetiva professora, por toda a disponibilidade e empenho dedicados neste estudo.

## REFLEXÃO FINAL

Desde cedo, descobri o prazer que sentia em ensinar, assim como o fascínio em ter de encontrar outros raciocínios ou outras formas de explicar para que os outros pudessem compreender e assimilar o pretendido. Inicialmente, o desafio de ser professora estagiária do 2º ciclo do Ensino Básico refletiu-se num sentimento ambíguo. Apesar de ter alguma experiência enquanto professora de música, nunca tinha lecionado no 2º ciclo, e poucas vezes tinha trabalhado com a faixa etária em questão, pelo que, por um lado, causava-me alguma ansiedade relacionada com a novidade, por outro lado tinha uma grande vontade de experimentar e aprender. No entanto, rapidamente esta ambiguidade desapareceu, permanecendo, maioritariamente, sentimentos positivos de satisfação, associados aos desafios ultrapassados, às aprendizagens realizadas e à vontade de querer fazer sempre mais e melhor.

A adaptação inicial ao contexto educativo foi um processo moroso no qual senti algumas dificuldades em compreender os limites de influência dos fatores externos nas práticas educativas realizadas na sala de aula. As políticas, as imposições curriculares, as dimensões das turmas e as restrições de tempo e espaço refletiam-se em aspetos que apenas limitavam a liberdade das práticas referidas. Contudo, ao longo do ano fui percebendo que tudo depende da maneira como olhamos e enquadrámos estes constrangimentos nas nossas práticas pedagógicas, pelo que a qualidade das aprendizagens e das experiências proporcionadas aos alunos apenas pode depender sobretudo da atitude pedagógica e profissional do professor.

Apesar de estar satisfeita com o trabalho que desenvolvi ao longo deste ano, tenho consciência de que, para sermos professores, temos que estar predispostos a percorrer um caminho de aprendizagem, cujo fim poderá não existir. Neste sentido, as áreas onde considero que deverei dedicar mais

tempo da minha aprendizagem de modo a poder melhorá-las durante as minhas práticas educativas, estão relacionadas com as atividades de composição, com técnicas e estratégias práticas para melhorar a qualidade vocal dos alunos e melhorar o envolvimento dos alunos na decisão ao nível das práticas e das avaliações realizadas durante as aulas. Por outro lado, a gestão comportamental da sala de aula, considero que foi o aspeto onde pude fazer mais descobertas, experienciar mais estratégias e obter alguns dos resultados mais gratificantes.

A prática reflexiva já fazia parte das minhas práticas enquanto professora mas, ao longo deste ano, esta prática foi-se tornando mais recorrente. Deste modo, foram encontradas conclusões bastante úteis e relevantes que serão, certamente, utilizadas em práticas futuras. Apesar de, ao longo de todo o percurso, termos contactado com diferentes conteúdos, matérias e conceitos, a aprendizagem com e na ação enquadrada no contexto educativo real, foi a experiência mais relevante e significativa que tive a oportunidade de vivenciar. Isto relaciona-se com o sucesso das estratégias e das metodologias propostas pelos diferentes pedagogos poder estar comprometida, devido à existência de variáveis incontroláveis, como a individualidade dos alunos e os contextos e experiências vivenciadas por cada um deles. Este é, para mim, o verdadeiro fascínio de ser professor, é poder abraçar uma profissão onde a monotonia é improvável.



## REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

- Abrunhosa, M. A. & Leitão, M. (1983). *Introdução à psicologia* (2ª ed). (Vol. 2). Rio Tinto: Edições ASA.
- AEAS – Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (2018). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa 2018-2021 - Educação para a Cidadania*. Consultado a 12 de abril de 2019, disponível em [http://ae-aureliadesousa.com/ativos/docs/pe2018\\_2021.pdf](http://ae-aureliadesousa.com/ativos/docs/pe2018_2021.pdf).
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música. Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Araújo, J. P. (2014). *Audição musical orientada: aplicação de estratégias pedagógicas de audição para uma compreensão musical mais significativa* (Relatório de estágio, Universidade do Minho). Consultado em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/37873>.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª ed.) (A. Faria, Trad.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanha, S.A.U.
- Asa, S. K. P. (2012). *Aprendizagem, retenção e transferência de uma nova habilidade motora em crianças: comparação entre os efeitos da prática mental e física* (Dissertação de Mestrado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva* (L. Teopisto, Trad.). Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Barrett, M. (2001). Constructing a view of children's meaning-making as notators: a case-study of a five-year-old's descriptions and explanations of invented notations. *Research Studies in Music Education*, 16, 33-45.
- Barnett, S. M. & Ceci, S. J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128 (4), 612-637.

- Blair, D. V. (2006). *Look at what I heard! Music listening and student-created musical maps* (Tese de Doutorado), Oakland University, Michigan.
- Boal-Palheiros, G. (1994). A prática da audição na disciplina de educação musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 83, 5-14.
- Boal-Palheiros, G. (2002). *Listening to music at home and at school*. Surrey Roehampton: Faculty of Education, University of Surrey Roehampton.
- Boal-Palheiros, G. (2017). Effects of teaching strategies for music listening on children's musical learning. *The First International Music Education Conference of the Israel Philharmonic Orchestra*, 14-17. Israel: Charles Bronfman Auditorium.
- Boal-Palheiros, G. & Bourscheidt, L. (2013). Jos Wuytack: a pedagogia musical ativa. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em educação musical* (pp. 305-341). Curitiba: InterSaberes.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. (2002). Ouvir música em casa e na escola: influência do contexto, em crianças e adolescentes. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 4, 47-66.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. J. (2003). Modos de ouvir música em crianças e adolescentes. *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, 5, 5-16.
- Boal-Palheiros, G. & Wuytack, J. (2006). Effects of the "musicogram" on children's musical perception and learning. *Proceedings of the 9th ICMPC*, 1264-1271. Bologna: Universidade de Bologna.
- Borges, C. (2017). *Audição musical na sala de aula: práticas passadas e presentes* (Relatório de estágio não publicado), ESE/ESMAE, Politécnico do Porto.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded edition). Washington, DC: National Academy Press.
- Bransford, J. D., & Schwartz, D. L. (1999). Rethinking transfer: a simple proposal with multiple implications. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson

- (Org.), *Review of research in education* (vol. 24, pp. 61-100). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Bueso, E. M. (2004). Os manuais escolares de Educação Musical: indicadores de multiculturalidade e interculturalidade. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 45-56.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para a auto-aprendizagem* (2ª ed). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carraher, D., & Schliemann, A. D. (2002). The transfer dilemma. *The Journal of the Learning Sciences*, 11 (1), 1-24.
- Carrelha, R. (2017). *Aprender a ouvir música através da audição musical ativa de Jos Wuytack* (Relatório de estágio não publicado), ESE/ESMAE, Politécnico do Porto.
- CNSL – Colégio Nossa Senhora de Lourdes. (n. d.). *Projeto Educativo Escola Amor de Deus*. Consultado a 12 de abril de 2019, disponível em <https://www.cnslourdes.com/colegio/projecto-educativo/>.
- Copland, A. (1974). *Como ouvir e entender música*. Rio de Janeiro: Artenova.
- Davidoff, L. L. (1983). *Introdução à psicologia* (A. B. Simões & M. G. Lustosa, Trad.). São Paulo: McGraw-Hill.
- Duke, R. A., Geringer, J. M., & Madsen C. K. (1988). Effect of tempo on pitch perception. *Journal of Research in Music Education*, 36 (2), 108–125.
- Estrela, M. T. (1992). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula*. Porto: Porto Editora.
- Fialho, V. M. & Araldi, J. (2013). Maurice Martenot: educando com e para a música. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em educação musical* (pp. 157-184). Curitiba: InterSaberes.
- França, C. C. & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, 13 (21), 5-41.
- Fung, C. V., & Gromko, J. E. (2001). Effects of active versus passive listening on the quality of children's invented notations and preferences for two

- pieces from an unfamiliar culture. *Psychology of Music*, 29 (2), 128-138.
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning* (3<sup>a</sup> ed). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Geringer, J.M., Cassidy, J.W. & Byo, J.L. (1996). Effects of music with video on responses of nonmusic majors: an exploratory study. *Journal of Research in Music Education*, 44 (3), 240-251.
- Geringer, J. M., & Madsen, C. K. (1995). Focus of attention to elements: listening patterns of musicians and nonmusicians. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 127, 80-87.
- Godinho, J. G. (2015). Audição musical participada: efeitos na compreensão musical e na competência argumentativa em juízos de valor espontâneos. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 5, 27-44.
- Gozdecka, R. (2014). The Implementation of Batia Strauss's method of active listening to music with didactic and therapeutic aims during music classes in polish public schools. *Review of Disability Studies: An International Journal*, 4 (1).
- Green, L. (1997). Pesquisa em sociologia da educação musical (O. Dourado, Trad.). *Revista da ABEM*, 4, 25-35.
- Hallam, S. (2001). Learning in music. Complexity and diversity. In C. Philpott, & C. Plummeridge, *Issues in music teaching* (pp. 61-75). Oxon: Routledge Falmer.
- Haskell, R. E. (2001). *Transfer of learning: cognition, instruction and reasoning*. San Diego: Academic Press.
- Hummes, J. M. (2004). Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. *Revista da ABEM*, 11, 17-25.
- Johnson, D. (2013). Creating meaningful music listening experiences with active music making. *Musicworks: Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk*, 18, 45-56.

- Kerchner, J. L. (2014). *Music across the senses: listening, learning, and making meaning*. New York: Oxford University Press.
- Leberman, S., McDonald, L. & Doyle, S. (2006). *The transfer of learning: participants' perspectives of adult education and training*. England: Gower.
- Levy, R. (2009). "You have to understand words... but not read them": young children becoming readers in a digital age. *Journal of Research in Reading*, 32 (1), 75-91.
- Loane, B. (1984). On 'listening' in music education. *British Journal of Music Education*, 1 (1), pp.27-36.
- Lopes, J. A. (2013). A indisciplina em sala de aula. In D. Espelage & J. Lopes (Org.), *Indisciplina na escola* (pp. 40-67). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Macleod, R. B., Geringer, J. M., & Scott L. (2009). A descriptive study of high school and university students' focus of attention in fast and slow orchestral excerpts. *International Journal of Music Education*, 27 (3), 220-231.
- Madsen, C. & Geringer, J. (2000). A focus of attention model for meaningful listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 147, 103-108.
- Mateiro, T. (2013). John Paynter: a música criativa nas escolas. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em educação musical* (pp. 243-273). Curitiba: InterSaberes.
- Mateiro, T. & Ilari, B. (Org.) (2013). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Mendonça, J. E. & Lemos S. M. A. (2010). Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos. *Revista da ABEM*, 23, 58-66.
- ME - Ministério da Educação (1991a). *Programa de educação musical do ensino básico do 2º ciclo – vol. I*. Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário – Ministério da Educação.

- ME - Ministério da Educação (1991b). *Programa de educação musical. Plano de organização ensino-aprendizagem. Ensino Básico, 2º Ciclo – vol. II*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- ME - Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: articulação com o perfil dos alunos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Miranda, G. L. (1998). A aprendizagem feita pelo ensino: a questão básica da escola. *I Colóquio Nacional: A ciência psicológica nos Sistemas de Formação*, 129-146. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Monteiro, M. & Santos, M. R. (2001). *Psicologia 1ª parte*. Porto: Porto Editora.
- North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 255-272.
- Nóvoa, A. (2012). *Pedagogia: A Terceira Margem do Rio* [Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP a 20/05/2011]. Obtido em 30 de Junho de 2015, de Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo: [http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf/at\\_download/file](http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/pedagogianovoa.pdf/at_download/file).
- Olsson, C. J., Jonsson, B. & Nyberg, L. (2008). Learning by doing and learning by thinking: an fMRI study of combining motor and mental training. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2 (5), 1-7.
- Pacheco, J. A. (1995). *A avaliação dos alunos na perspectiva da reforma* (2ª ed). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, S. (2013). *A textualidade e as TIC no ensino pré-escolar: a interpretação de texto e as narrativas digitais* (Tese de Doutoramento), Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1988). Teaching for transfer. *Educational Leadership*, 46 (1), 22-32.

- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1994). Transfer of learning. *The International Encyclopedia of Education* (2ª ed), 11, 6452-6457.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Rentz, E. (1992). Musicians' and nonmusicians' aural perception of orchestral instrument families. *Journal of Research in Music Education*, 40, 185–192.
- Rinsema, R. M. (2017). *Listening in action: teaching music in the digital age*. New York: Routledge.
- Robson, C. (1993). *Real world research. A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Schäfer, T., Sedmeier, P., Städtler, C. & Huron, D. (2013). The psychological functions of music listening. *Frontiers in Psychology*, 4, 1-33.
- Schunk, D. H. (2008). *Learning theories: an educational perspective* (5ª ed). New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Silva, C. (2009). *Transferência da aprendizagem. O sentido do saber* (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Silva, W. M. (2013). Zoltán Kodály: alfabização e habilidades musicais. In T. Mateiro & B. Ilari (Org.), *Pedagogias em educação musical* (pp. 55-87). Curitiba: InterSaberes.
- Silva, H. L. & Barbosa, R. V. (2017). Escuta (cria)tiva: propostas para o desenvolvimento da escuta musical na educação básica. *Foro de Educación*, 15 (22), 1-15.
- Sloboda, J. A. (2008). *A mente musical: a psicologia cognitiva da música* (B. Ilari, Trad.). Londrina: Eduel (Obra originalmente publicada em 1985).
- Souza, J. (2004). Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, 10, 7-11.
- Souza Júnior, M., Santiago, E. & Tavares, M. (2016). Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. *Pro-Posições*, 22 (1), 183-196.

- Strauss, B. (1988). Music appreciation through participation. *British Journal of Music Education*, 5 (1), 55-69.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1988). *Music, mind and education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (2011). *Teaching music musically*. London: Routledge.
- Tarrant, M., North, A. C., & Hargreaves, D. J. (2002). Youth identity and music. In R. A. MacDonald, D. J. Hargreaves, & D. Miell (Org.), *Musical identities* (pp. 134-150). New York: Oxford University Press.
- Todd, J. R., & Mishra, J. (2013). Making listening instruction meaningful: A literature review. *Applications Of Research In Music Education*, 31 (2), 4-10.
- Tracana, M. (2008). *Cultura musical na escola: a influência das actividades de complemento curricular* (Dissertação de Mestrado), Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em educação* (3ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão - uma prática reflexiva de formação de professores*. Rio Tinto: Edições ASA.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições Pro-Música.
- Williams L. R. (2005). Effect of music training and musical complexity on focus of attention to melody or harmony. *Journal of Research in Music Education*, 53, 210–221.
- Wuytack, J. (1970). *Musica Viva I. Sonnez...Battez*. Paris: Editions Alphonse Leduc.
- Wuytack, J. (1989). Fiche pratique sur l'audition musicale active. *Musique et Culture*, 34 (3), 62-65.
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição musical ativa, livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (2013). *Pedagogia musical 1*. Porto. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.



Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (2016). *Audição musical ativa 2, livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.



## Anexo 1. Inventário da Escola Augusto Gil

### Educação Musical 2018 INVENTÁRIO DO MATERIAL

ADUFES	2 (1 bom + 1 estragado)
APARELHAGEM HI	2+1 avariada (Sala Museu)
AQUECEDOR A ÓLEO (pertence à prof. M. Paula Dias)	1
AUSCULTADORES	28
BAQUETAS PARA TAROLA	4 Pares
BAQUETAS VÁRIAS	32 pares + 2 soltas
BLOCO 1 SOM	2
BLOCO 2 SONS	3 (estragados)
BOMBO	1
BRINCO (Madeira)	1
CAIXA-CHINESA	3 (+2 estragadas)
CAIXA DE RUFO	1
CASTANHOLAS	2
CAVAQUINHOS	5
CÍMBALOS	1 Par
CLAVAS	20,5 Pares
COMPUTADORES	2
CONGAS	2
CORREIAS PARA GUITARRA	10
ESTANTES	1 (+ 9 que estão na sala 13 – orçamento PES 2009/2010)
GAITA-DE-FOLES	1 (avariada)
GUITARRAS	10
GUIZEIRAS	4
JOGO DE SINOS	3
MARACAS	3,5 Pares
MELÓDICA	3
METALOFONE SOPRANO	1
METALOFONE CONTRALTO	1
PANDEIRETA (SEM PELE)	3
PANDEIRETA (PELE)	4 (+3 estragadas)
PIANO DIGITAL KORG	1 (avariado)
PIANO DIGITAL ROLAND	1
PIANO ¼ CAUDA (Sala Museu)	1
PRATOS	3,5 Pares
RECO-RECO	2
TAMBORIL	1
TAMBORIM	2
TIMBALES	6 (+1 estragado)
TRIÂNGULO	6
XILOFONE SOPRANO	5
XILOFONE CONTRALTO	6
XILOFONE BAIXO	2
COLUNAS (Sala Museu)	4 (2-pertencem ao Prof. Carlos Graciano)

#### *Livros:*

Volta ao Mundo em 40 canções (com 1 CD)	1
Uma canção por semana (com 1 CD)	1
Canções de Festas+Livro de atividades (1 CD+1 CD Rom) - 1	
Canções de Natal+Livro de atividades (1 CD áudio)	1
Orquestra do Pautas (12 posters + 1 fixador dos mesmos)	

#### *Instrumentos tradicionais (percussão):*

Bombos 55 cm	4
Caixa tradicional	4
Timbalão em pele natural sem pêlo	6
Bombos 45 cm	2
Baquetas: bombo, caixa e timbalão	20

Escola Básica Augusto Gil, 26 de junho de 2018  
A Coordenadora de Disciplina

*Maria Paula Valle Dias*  
(Maria Paula Valle Dias)

**Material de Educação Musical enviado pelo 1ºciclo (em julho de 2013)**

1 Xilofone Soprano

1 Xilofone Contralto

1 Xilofone Baixo

1 Metalofone Soprano

1 Metalofone Contralto

1 Metalofone Baixo

4 Jogos de sinos – 1 Soprano ( estragado – madeira descolada)

- 2 Contraltos (incompletos – faltam 7 lâminas)

- 1 Soprano (incompleto – faltam 2 lâminas)

1 Bombo pequeno ( estragado)

1 Ferrinhos

2 Bombos médios ( estragados – pele rasgada)

1 Bombo com pernas ( estragado com furos na pele)

2 Pandeiretas (estragadas - pele rasgada)

14 pares de clavas

Não existem as baquetas dos xilofones nem dos metalofones nem dos jogos de sinos

26 junho 2018

*O grupo de Educação Musical*

## Anexo 2. Gestão anual do programa 2018/2019



### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

#### DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES – EDUCAÇÃO MUSICAL GESTÃO ANUAL DO PROGRAMA 2018/2019

DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO MUSICAL		5.º ANO DE ESCOLARIDADE				
	Conteúdos programáticos	Aulas/Turmas				
		A	B	C	D	E
1º Período	Timbre – Fontes sonoras. Contraste e semelhança timbricos. Dinâmica – Forte e Piano. Crescendo e diminuendo. Altura – Indefinida e definida. Registo grave, médio e agudo. Ritmo – Pulsação. Andamentos lentos, moderados e rápidos. Forma – Organizações elementares. Repetição e contraste.	26	24	24	24	24
2º Período	Timbre – Família dos instrumentos da orquestra. Mistura e combinação timbricas (as cordas). Dinâmica – Piano, mezzoforte e forte. Organização dos elementos dinâmicos. Altura – Movimento sonoro (escala pentatónica). Linhas horizontais e verticais (melodia e harmonia). Escala heptatónica. Ritmo – Figuras e pausas. Tempo e contratempo. Forma – Ostinato. Imitação e cânone.	24	28	28	26	28
3º Período	Timbre – Mistura e combinação timbricas (as madeiras; os metais). Dinâmica – Organização das intensidades. Ataque, corpo e queda do som. Altura – Intervalos e acordes. Escalas modais. Ritmo – Compassos. Motivo e padrão rítmicos. Forma – Motivo e frase. Forma binária AB e ternária ABA.	14	16	16	14	14

#### CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO ESPECÍFICOS

DOMÍNIO / APRENDIZAGENS ESSENCIAIS	ATTITUDES E VALORES	AÇÕES ESTRATÉGICAS / ATIVIDADES	DESCRIPTORIOS DO PERFIL DOS ALUNOS
<p>A avaliação na disciplina de Educação Musical fundamenta-se essencialmente em atividades desenvolvidas nas aulas, com grande incidência na componente prática, sendo a componente teórica avaliada de uma forma integrada e contínua, atendendo à sistematização dos seguintes domínios / tipos de situações de aprendizagem e conhecimento:</p> <p><b>Experimentação e Criação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Improvisa peças musicais, combinando e manipulando vários elementos da música (timbre, altura, dinâmica, ritmo, forma, texturas), utilizando múltiplos recursos (fontes sonoras convencionais e não convencionais, imagens, esculturas, textos, vídeos, gravações, etc.) e com técnicas e tecnologias gradualmente mais complexas.</li> <li>- Compõe peças musicais com diversos propósitos, combinando e manipulando vários elementos da música (altura, dinâmica, ritmo, forma, timbres e texturas), utilizando recursos diversos (voz, corpo, objetos sonoros, instrumentos musicais, tecnologias e software).</li> <li>- Mobiliza aprendizagens de diferentes áreas do conhecimento para a construção do seu referencial criativo.</li> </ul> <p><b>Interpretação e comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Canta, a solo e em grupo, a uma e duas vozes, repertório variado com e sem acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal. Toca diversos instrumentos acústicos e eletrónicos, a solo e em grupo, repertório variado, controlando o tempo, o ritmo e a dinâmica, com progressiva destreza e confiança. Interpretar, através do movimento corporal, contextos musicais contrastantes.</li> <li>- Mobiliza sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados. Publicar, na internet, criações musicais (originais ou de outros), construindo, por exemplo, playlists, podcasts e blogs.</li> <li>- Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento.</li> </ul> <p><b>Apropriação e reflexão</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compara características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais, timbricas e de textura em peças musicais de épocas, estilos e géneros musicais diversificados.</li> <li>- Utiliza, com crescente domínio, vocabulário e simbologias para documentar, descrever e comparar diversas peças musicais. Investigar diferentes tipos de interpretações escutadas e observa-</li> </ul>	<p>Neste domínio são contemplados os seguintes parâmetros:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Desenvolvimento pessoal e autonomia <ol style="list-style-type: none"> <li>Participação</li> <li>Cumprimento das tarefas</li> </ol> </li> <li>Relacionamento inter pessoal <ol style="list-style-type: none"> <li>Interação com os colegas</li> <li>Interação com os professores</li> </ol> </li> </ol>	<p>Organização de atividades artístico-musicais onde se possam revelar conhecimentos, capacidades e atitudes;</p> <p>Experiências sonoras e musicais que estimulem a apreciação e fruição de diferentes contextos culturais;</p> <p>Memorização e mobilização do conhecimento em novas situações;</p> <p>Reflexão crítica sobre o que foi feito justificando os comentários;</p> <p>Questionamento e experimentação de soluções variadas;</p> <p>Planeamento, organização e apresentação de tarefas;</p> <p>Seleção e organização de informação;</p> <p>Consciência e progressivo domínio técnico da voz e dos instrumentos na performance musical;</p> <p>Utilização dos elementos expressivos da música;</p> <p>Rigor na comunicação;</p> <p>Identificação dos pontos fortes e fracos das suas aprendizagens e desempenhos individuais ou em grupo;</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecedor / sabedor / culto / informado (A, B, G, I, J)</li> <li>- Criativo / Crítico / Analítico (A, B, C, D, G, J)</li> <li>- Indagador / Investigador (C, D, F, H, I)</li> <li>- Respeitador da diferença / do outro (A, B, E, F, H)</li> <li>- Sistematizador / Organizador (A, B, C, I, J)</li> </ul>



## AGRUPAMENTO DE ESCOLAS AURÉLIA DE SOUSA

<p>das em espetáculos musicais (concertos, bailados, teatros musicais, óperas e outros), ao vivo ou gravados, de diferentes tradições e épocas utilizando vocabulário apropriado.</p> <p>- Compara criticamente estilos e géneros musicais, tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente. Relacionar a sua experiência musical com outras áreas do conhecimento, através de atividades diversificadas que integrem e potenciem a transversalidade do saber.</p> <p>- Identifica criticamente a música, enquanto modo de conhecer e dar significado ao mundo, relacionando-a com o seu dia a dia, e os seus mundos pessoais e sociais.</p> <p><b>A ponderação da classificação final de período terá o peso de 80%.</b></p>	<p><b>A estes elementos será atribuído, no seu conjunto, um peso de 20%.</b></p>	<p>Descrição dos procedimentos usados durante a realização de uma tarefa e/ou abordagem de um problema;</p> <p>Mobilização das opiniões e críticas dos outros como forma de reorganização do trabalho;</p> <p>Apreciação crítica das suas experiências musicais e dos outros.</p>	<p>- Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>- Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>- Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>- Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas)</p>
--	--	---	---

Legenda das ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA):

- A - Linguagens e textos
- B - Informação e comunicação
- C - Raciocínio e resolução de problemas
- D - Pensamento crítico e pensamento criativo
- E - Relacionamento interpessoal
- F - Desenvolvimento pessoal e autonomia
- G - Bem-estar, saúde e ambiente
- H - Sensibilidade estética e artística
- I - Saber científico, técnico e tecnológico
- J - Consciência e domínio do corpo

Os professores: Maria Paula Dias e Carlos Graciano

## Anexo 3. Questionário de diagnóstico

### Educação musical

#### Apresentação / Ficha diagnóstica

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Nº \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Paí: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Mãe: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Hab. literárias: Pai \_\_\_\_\_ ; Mãe \_\_\_\_\_

MORADA \_\_\_\_\_

CÓDIGO POSTAL \_\_\_\_\_

ENC. ED. \_\_\_\_\_ PARENTESCO \_\_\_\_\_ TELEFONE(S) \_\_\_\_\_

Telefones/contactos



Tocas algum Instrumento? \_\_\_\_\_ Qual? \_\_\_\_\_

Frequentas alguma escola de música, dança ou artes? \_\_\_\_\_

Tens músico- na família (profissionais ou amadores)? \_\_\_\_\_



#### Interesses culturais

• Ouves música? \_\_\_\_\_ Que tipo de música aprecias mais? \_\_\_\_\_

Qual é o teu cantor/grupo/compositor preferido? \_\_\_\_\_

Utilizas mais:

Rádio ☐ Estação preferida \_\_\_\_\_

Leitor MP3 /MP4 - DVD ☐ Outros ☐ Quais? \_\_\_\_\_

• Gostas de ler? \_\_\_\_\_ O que preferes ler? \_\_\_\_\_

• Tens computador? \_\_\_\_\_ Com que tipo de programas costumás trabalhar? \_\_\_\_\_

Habitualmente navegas na Internet? \_\_\_\_\_

Que tipo de temas costumás procurar? \_\_\_\_\_

• Vês televisão? \_\_\_\_\_ Que tipo de programas preferes? \_\_\_\_\_

Bom ano musical para ti e vamos ao trabalho!...

Lembras-te de alguns temas / conteúdos da disciplina de Educação Musical que abordaste no ano passado?

Refere alguns desses temas / conteúdos: \_\_\_\_\_

Qual foi o tema / conteúdos que mais gostaste? \_\_\_\_\_

Porquê ?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Que Instrumentos gostaste mais de tocar no ano anterior?



\_\_\_\_\_

Que Instrumentos gostarias de tocar este ano letivo?

\_\_\_\_\_

**Gostarias de pertencer a algum destes clubes de música?**

"Clube de Flautas" SIM ☐ NÃO ☐

"Clube de Percussão" SIM ☐ NÃO ☐

"Clube de canto" SIM ☐ NÃO ☐

"Clube multimédia-estúdio de gravação" SIM ☐ NÃO ☐

Gostas mais de cantar ou tocar Instrumentos musicais? \_\_\_\_\_

Porquê? \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_





## Anexo 4. Planificação a longo prazo

PES - 15 semanas	Semanas	Aulas	Atividades Musicais/ Temas	Outras atividades na Escola
01 - 05 Outubro (Feriado 6 <sup>af</sup> )	1 <sup>a</sup>	GREVE		
08 - 12 Outubro	2 <sup>a</sup>	Observação		
15 - 19 Outubro	3 <sup>a</sup>	Observação		
22 - 26 Outubro	4 <sup>a</sup>	Cooperação		
29 - 02 Novembro (Feriado 5 <sup>af</sup> )	5 <sup>a</sup>	FERIADO		
05 - 09 Novembro	6 <sup>a</sup>	Cooperação	Interpretação "O Magusto"	
12 - 16 Novembro	7 <sup>a</sup>	Lecionação	Interpretação vocal E instrumental das peças para o Concerto de Natal	
19 - 23 Novembro	8 <sup>a</sup>	Lecionação		
26 - 30 Novembro	9 <sup>a</sup>	Lecionação		
02 - 07 Dezembro	10 <sup>a</sup>	Lecionação		
10 - 14 Dezembro	11 <sup>a</sup>	Lecionação		Concerto Natal
Interrupção Letiva - Natal				Conselho de Turma
03 - 04 Janeiro	12 <sup>a</sup>	Lecionação	Audição instrumentos	
07 - 11 Janeiro	13 <sup>a</sup>	Lecionação	da orquestra	
14 - 18 Janeiro	14 <sup>a</sup>	Lecionação	"Balada Astral"	Projetos pais e Filhos
21 - 25 Janeiro	15 <sup>a</sup>	Lecionação	Miguel Araújo (vocal)	
28 - 01 Fevereiro	16 <sup>a</sup>	Lecionação	"Rondó" Jos Wuytack	
04 - 08 Fevereiro	17 <sup>a</sup>	Lecionação	(instrumental) Arranjo	
11 - 15 Fevereiro	18 <sup>a</sup>	Lecionação	original	Dia de S. Valentim
18 - 22 Fevereiro	19 <sup>a</sup>	Lecionação	"Balada Astral"	
25 - 01 Março	20 <sup>a</sup>	Lecionação	Miguel Araújo	
07 - 08 Março	21 <sup>a</sup>	Lecionação	(instrumental)	
11 - 15 Março	22 <sup>a</sup>	Lecionação	Visita de estudo (Casa da Música)	Há física no som 14h30 (projeto)
18 - 22 Março	23 <sup>a</sup>	Lecionação	Composição	
25 - 29 Março	24 <sup>a</sup>	Lecionação	contemporânea	
01 - 05 Abril	25 <sup>a</sup>	Lecionação	(temas atuais)	
Interrupção Letiva - Páscoa				Conselho de Turma
23 - 26 Abril (Feriado 5 <sup>af</sup> )	26 <sup>a</sup>	FERIADO		
29 - 03 Maio (Feriado 4 <sup>af</sup> )	27 <sup>a</sup>	Lecionação	Audição musical Interpretação vocal e instrumental das peças para o concerto final	
06 - 10 Maio	28 <sup>a</sup>	Lecionação		
13 - 17 Maio	29 <sup>a</sup>	Lecionação		
20 - 24 Maio	30 <sup>a</sup>	Lecionação		
27 - 31 Maio	31 <sup>a</sup>	Lecionação		
03 - 07 Junho	32 <sup>a</sup>	Lecionação		
10 - 14 Junho (Feriado 2 <sup>af</sup> )	33 <sup>a</sup>	Lecionação		Ex: Concerto Final

## Anexo 5. Reflexão sobre o concerto de Natal

Na minha opinião, o concerto de Natal foi um momento positivo e de aprendizagem tanto para os professores como para os alunos, como para os pais, apenas fiquei triste de não ver mais professores das turmas a assistir, pois acho que também poderiam aprender ou conhecer melhor os seus alunos vendo a sua atitude e comportamento em situações diferentes.

Durante a preparação do concerto houve bastante cooperação entre os estagiários melhorando musicalmente as músicas a apresentar pelas turmas dos colegas, assim como ao nível da preparação do espaço e da decoração do mesmo. No geral, o concerto foi bom musicalmente, no entanto o comportamento dos alunos enquanto ouvintes deve ser melhorado e trabalhado nas aulas.

O concerto iniciou com uma atuação surpresa por parte dos professores que penso ter corrido bem musicalmente. Apesar de ter havido pouco ruído por parte do público, principalmente pelos alunos, pois gostaram de ver os seus professores a atuar tendo ficado concentrados na atuação, houve algum burburinho associado a comentários.

Posteriormente, a apresentação do 5ºA demorou algum tempo a iniciar, talvez devido a alguma falta de preparação e organização na subida a palco. Esta turma realizou duas apresentações vocais com acompanhamento rítmico instrumental, no entanto executaram-nas sobrepondo os originais. Eu não sou a favor da utilização dos instrumentais, principalmente com voz de fundo, quando temos acesso aos instrumentais sem voz, devido a não sobressaírem as vozes dos alunos e devido a poder transmitir-se, inconscientemente, menor qualidade musical dos alunos. O acompanhamento rítmico realizado por alguns alunos mostrou as suas capacidades a este nível, apesar de haver bons alunos, existem alguns com dificuldades executando os ostinatos fora do tempo durante quase toda a canção. Durante a apresentação do 5ºA e após ter trocado para uma roupa mais confortável estive sentada perto da minha turma com o objetivo de regular o comportamento da mesma.

Antes da apresentação do 5ºB houve a apresentação de alguns solistas do clube de canto do professor Carlos Graciano. Durante a apresentação do 5ºB fui auxiliar o meu colega acompanhando as primeiras duas canções ao piano. De seguida desloquei-me para a beira da minha turma com o objetivo de, posteriormente, organizar a entrada ordenada em palco. A atuação do 5ºB pareceu-me ter corrido bem, talvez melhor até que nos ensaios, contudo alguns alunos e algumas passagens foram um pouco desafinadas. Por outro lado, instrumentalmente, devido a no ensaio não ter ficado bem assimilado, no concerto, os alunos também não realizaram os ostinatos pretendidos, no entanto realizaram ritmos dentro da pulsação.

De seguida houve novamente alguns solistas para intercalar com as turmas. Durante a apresentação do 5ºC fiquei feliz tanto com a prestação musical dos alunos, vocal e instrumental, tanto ao nível da atitude e do comportamento da maioria dos alunos. A entrada em palco foi célere e silenciosa, e apesar de os alunos estarem preparados para iniciar houve um pequeno contratempo no acompanhamento que rapidamente foi resolvido. Durante as canções os alunos cantaram com entusiasmo e tocaram corretamente, tendo diminuído a quantidade de erros rítmicos comparativamente com o ensaio. Na mudança de canção, devido à grande alteração de posições e instrumentos que os alunos deveriam realizar, tinha algum receio que pudesse haver um momento de confusão e barulho, no entanto os alunos surpreenderam-me com a mudança quase silenciosa que conseguiram executar. Na canção “La Bamba” o registo era grave para as vozes dos alunos, pelo que cantaram desafinado devido a quererem cantar com mais projeção, da próxima vez terei de ter mais cuidado ao realizar os arranjos musicais. No entanto, acredito que esta experiência tenha sido marcante para todos os alunos, e espero que a mesma faça com que consiga controlar melhor o comportamento dos mesmos durante as aulas.

Antes do 5ºD houve mais uma solista de intermezzo. Durante a atuação da turma estive a acompanhar a mesma ao piano pelo que não tive perceção do resultado final, apenas que alguns alunos e algumas passagens mais agudas

foram um pouco desafinadas. A parte instrumental interpretada com as flautas de bisel foi positiva, no entanto notou-se alguns momentos de desafinação pela turma. Relativamente às ostinatos dos instrumentos de percussão, não consegui ouvir nem verificar se os alunos tocaram como tinha sido sugerido pelo professor Carlos no ensaio geral ou se apenas cantaram.

No fim, todas as turmas se juntaram em palco tendo interpretado duas canções, uma com um ou mais solistas de cada uma das turmas dos professores estagiários, que considero ter corrido bem, exceto algumas inseguranças e falhas na afinação por parte dos solistas. A última canção interpretada com o instrumental gravado com vozes, não correu bem pois devido ao entusiasmo dos alunos, estes aceleraram notando-se a descoordenação entre os alunos e o instrumental.

Relativamente ao som durante o concerto apenas tive perceção na última canção, devido a estar a acompanhar as canções ao piano ou estar tão perto do palco que apenas conseguia ouvir o som direto em vez do som amplificado. Na última canção, quando estavam as 4 turmas em palco e o instrumental gravado a tocar, ouviam-se bem ambas as partes, tendo-se a descoordenação com a gravação.

No geral considero que foi um bom concerto tanto musicalmente como ao nível da atitude e comportamento da maioria dos alunos em cima do palco, no entanto alguns pormenores podem ser corrigidos e melhorados com o objetivo de fazer cada vez melhor, tanto ao nível da preparação das músicas a apresentar pelos alunos, como da organização no dia do concerto, como da atitude dos alunos enquanto ouvintes.

## Anexo 6. Reflexão sobre o concerto de fim de ano

Este concerto marcou o fim de um ano muito cansativo mas muito gratificante para mim pessoal e profissionalmente, mas acredito que também para todos os alunos que tiveram a oportunidade de vivenciar esta experiência musical mas também de partilhar a energia positiva que se sentia, resultante da musicalidade e da qualidade dos momentos de música em conjunto. Neste concerto, além da presença da direção da escola, tivemos também a presença das diretoras de turma das turmas participantes, o que considero muito importante tanto para os alunos como para as professoras, pois podem observar os mesmos alunos, em contextos diferentes, demonstrando algumas competências que talvez pensassem que não possuíam.

Neste concerto foi evidente a cooperação entre os professores estagiários e entre estes e o professor cooperante, pois todos se mostraram disponíveis para auxiliar ou acrescentar musicalmente sempre que fosse possível ou necessário. O ensaio geral no dia do concerto, foi importante para que os alunos percebessem a sequência do concerto e para que pudessem ensaiar a música final com quase todas as turmas, pois o 5ºA não estava presente devido a ter ido a uma visita de estudo. No entanto, foi muito desgastante, revelando-se difícil controlar o comportamento dos alunos, principalmente, enquanto público ou tentar ensaiar sem que os alunos se distraíssem com os comentários dos colegas, algo que, no concerto, não acontece com tanta frequência, talvez devido à presença dos familiares e professores ou devido ao sentido de responsabilidade.

No concerto, cada turma apresentou algumas peças instrumentais e vocais, apesar de existirem sempre pormenores que podem ser melhorados, tanto ao nível da qualidade musical, como da qualidade técnica, como de postura em palco, considero que o resultado final de todas as turmas foi bastante positivo. Relativamente, ao 5ºC considero que atingiram os objetivos propostos, tendo alguns alunos superado as expectativas que eu tinha sobre

eles. Para mim, a apresentação do cânon vocal e corporal, foi o maior desafio, pois já tinha experimentado realizar num coro de uma escola de música e os alunos tinham demonstrado algumas dificuldades. Neste sentido, os alunos surpreenderam-me pela facilidade com que assimilaram e com que se abstraíram das restantes vozes, considero que a introdução de movimentos possa ter sido um fator essencial para este sucesso, pois além dos alunos decorarem a sequência da letra e da melodia podiam associá-la aos movimentos, sendo mais fácil de lembrar e de executar corretamente.

Para finalizar o concerto, todas as turmas interpretaram em simultâneo a canção “Eu não sei” dos Expensive Soul e no fim ainda tivemos a participação do público, criando um bom ambiente finalizador do ano letivo. A maioria dos alunos conseguiu interpretar esta canção com algumas das características representativas do género musical em questão. Dentro das limitações do espaço que temos, apenas fazia uma alteração, pedindo aos alunos que fizeram a parte do solo do rap, que se baixassem nas introduções rítmicas de modo a que os alunos em questão pudessem ficar visíveis para o público.

As opiniões gerais foram muito positivas e senti que os alunos, os pais e os professores saíram muito satisfeitos do concerto. Para mim foi uma experiência muito enriquecedora, se será certamente para repetir.

## Anexo 7. Questionário 1



ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico  
2º Ano 2018/ 2019 – Seminário de Investigação em Ensino da Música  
Doutora Graça Palheiros

Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐ Idade: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

1. Tens aulas de música fora da escola? \_\_\_\_\_
2. Já conhecias esta música? \_\_\_\_\_
3. Quantas partes/ secções diferentes tem a música? \_\_\_\_\_
4. Escreve com letras a sequência das partes da música: \_\_\_\_\_
5. Que instrumento/s se destacam? \_\_\_\_\_
6. Indica os instrumentos que ouves em cada parte da música:  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Há partes semelhantes? \_\_\_\_\_
  - a. Quais? \_\_\_\_\_
  - b. O que as diferencia? \_\_\_\_\_
8. Descreve cada parte que ouves.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Que conteúdos/ matéria abordada na aula conseguiste identificar nesta música? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Faz um esquema que represente a totalidade da música.

## Anexo 8. Questionário 2



ESCOLA  
SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico  
2º Ano 2018/ 2019 – Seminário de Investigação em Ensino da Música  
Doutora Graça Palheiros

Turma: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_

### EXEMPLO 1

1. Escreve com letras a sequência das 2 partes da música: \_\_\_\_\_
2. Que família de instrumentos ouves no início da música? \_\_\_\_\_
3. Descreve a música que ouves.

---

---

---

---

---

### EXEMPLO 2

1. Escreve com letras a sequência das 3 partes da música: \_\_\_\_\_
2. Que instrumento toca a melodia? \_\_\_\_\_
3. Descreve a música que ouves.

---

---

---

---

---

### EXEMPLO 3

1. Escreve com letras a sequência das 3 partes da música: \_\_\_\_\_
2. Qual é o instrumento que toca a melodia na parte A? \_\_\_\_\_
3. Descreve a música que ouves.

---

---

---

---

---

Obrigada pela colaboração!  
Beatriz Araújo



## **ÍNDICE DE ANEXOS DIGITAIS**

1. Observações de práticas educativas
2. Planificações e reflexões das aulas
3. Gravações de atividades
4. Concerto de Natal
5. Concerto de fim de ano
6. Registo de avaliação
7. Escola Básica de Perafita
8. Projeto de Investigação
9. Relatório de Estágio

# M

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL  
NO ENSINO BÁSICO

julho | 2019