

Orientação

Dedico este trabalho ao meu pai, a minha estrela guia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, a todos os professores que me marcaram e que me inspiraram a fazer sempre mais e melhor.

À professora Graça-Boal Palheiros, pela disponibilidade, orientação e incentivo.

À professora Cristina Aguiar, pela paciência, sinceridade, partilha e apoio constante.

À minha mãe e ao meu irmão por acreditarem sempre em mim, por serem o meu maior motivo de força e por me apoiarem incondicionalmente ao longo de todos estes anos. À minha cunhada e ao meu sobrinho, pelo carinho e pela compreensão da ausência.

Ao Jaime, um agradecimento especial, pela paciência (novamente), pela dedicação diária e pelo apoio incondicional.

Aos meus amigos, pela amizade, incentivo, companheirismo e pelo apoio constante. Em especial, à Andreia, ao Luís, à Francisca e à Carina.

Aos meus colegas da ESE e às minhas colegas de casa, por toda a amizade e companheirismo.

Por último, mas o motivo deste trabalho, aos (meus) alunos, pela oportunidade de aprender e crescer com eles.

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.

O primeiro capítulo é constituído por uma breve caracterização das instituições da Prática de Ensino Supervisionada, bem como dos contextos em que se inserem e a descrição das turmas envolvidas neste processo.

No segundo capítulo expõe-se uma reflexão fundamentada sobre a prática educativa desenvolvida, tendo por base a experiência adquirida durante as aulas observadas e lecionadas. Paralelamente, aqui também é feita uma abordagem a autores de referência no âmbito da didática e da pedagogia.

Por último, o terceiro capítulo apresenta o projeto de investigação desenvolvido ao longo do presente ano letivo, tendo como tema “A audição musical na sala de aula: práticas passadas e presentes”. O referido projeto tem como objetivo compreender de que forma é trabalhada a audição nas aulas de Educação Musical e, ao mesmo tempo, investigar quais as estratégias de ensino mais adequadas para o seu desenvolvimento. A abordagem metodológica inclui um questionário e um estudo quase-experimental. Os questionários foram aplicados a professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico, do distrito do Porto, pretendendo-se comparar a realidade atual com a estudada por Graça Boal-Palheiros (1994). O estudo quase-experimental consistiu na aplicação de diferentes estratégias de ensino da audição musical, a alunos do 5º ano da Escola Básica de Matosinhos. Assim, foram investigados os efeitos destas estratégias na aprendizagem e compreensão musical dos alunos. Os resultados dos questionários demonstram uma continuidade da importância atribuída pelos professores à audição, sendo considerada uma ferramenta essencial para o desenvolvimento musical das crianças. A frequência de realização de audições nas aulas revelou-se mais elevada neste estudo, face aos resultados obtidos no estudo realizado há cerca de 23 anos.

As considerações finais permitem refletir sobre aspetos fundamentais da prática de ensino supervisionada e que estão subjacentes à prática profissional.

Palavras-chave: Educação Musical, Prática de Ensino Supervisionada, Audição musical, Estratégias de ensino.

ABSTRACT

This report was developed within the scope of curricular unit of Supervised Teaching Practice in Mestrado em Ensino de Educação Musical do Ensino Básico.

The first chapter consists of a brief characterization of the Supervised Teaching Practice's institutions, as well as the contexts they are inserted in, and the description of the classes involved in this process.

The second chapter describes an informed reflection about the educational practice developed, based on experience acquired during the observed and taught classes. Simultaneously an approach has also been made towards reference authors within the scope of Teaching and Pedagogy.

Finally, the third chapter present a research project developed during the current academic year, with the title "Musical listening in the classroom: past and present practices". The aim of this project is to understand how listening is performed in Music Education's classes and to research the most adequate teaching strategies for its development. The methodological approach includes a survey and a *quasi-experimental* study. The surveys were applied to teachers of Music Education of the 2nd cycle of basic school, in the district of Porto, aiming to compare the current reality with the one that was studied by Graça Boal-Palheiros in 1994. The *quasi-experimental* study consisted on the application of different strategies of teaching music listening, to 5th grade students of basic school in Matosinhos. Thus, the effects of these strategies on student's musical learning and understanding were investigated. The results of the surveys demonstrate a continuity of the importance attached by teachers to the listening, being considered an essential tool for the children's musical development. The frequency of listening activities in classes was higher in this study, compared to the results obtained in the study about 23 years ago.

The final considerations allow to reflect on fundamental aspects of the practice of supervised teaching and underlie the professional practice.

Key words: Music Education, Supervised Teaching Practice, Music Listening, Educational Strategies

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1. Instrumentos utilizados na PES no 1º CEB	7
Tabela 1.2. Instrumentos disponíveis na sala EM2 da EBM	11
Tabela 1.3. Critérios de avaliação da disciplina de Educação Musical da EBM	12
Tabela 1.4. Obras e compositores/intérpretes abordados pela professora cooperante	13
Tabela 2.1. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico	24-26
Tabela 2.2. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico	29-33
Tabela 3.1 Tempo de serviço e formação académica dos professores inquiridos	46
Tabela 3.2. Descrição das atividades realizadas e total de participantes por condição	50
Tabela 3.3. Tipos de justificações e respostas à questão 2.1.....	53
Tabela 3.4. Respostas sobre a bibliografia mais consultada em 1994 e 2017 ..	55
Tabela 3.5. Respostas à questão 8, na aplicação da estratégia 1	60
Tabela 3.6. Respostas à questão 9, na aplicação da estratégia 1	60
Tabela 3.7. Respostas à questão 10, na aplicação da estratégia 1.....	60
Tabela 3.8. Média das respostas às questões 11, 12, 13 e 14, na aplicação da estratégia 1	61
Tabela 3.9. Respostas à questão 8, na aplicação da estratégia 2.....	62
Tabela 3.10. Respostas à questão 9, na aplicação da estratégia 2	62
Tabela 3.11. Respostas à questão 10, na aplicação da estratégia 2	62
Tabela 3.12. Média das respostas às questões 11, 12, 13 e 14, na aplicação da estratégia 2.....	63
Tabela 3.13. Comparação das médias obtidas nas respostas às questões 11, 12, 13 e 14, nas estratégias 1 e 2.....	63

ÍNDICE

Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract	ix
Índice de tabelas	xi
Introdução	3
Capítulo 1. Observação da Prática Musical No Ensino Básico	5
1.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo	5
1.1.1. Escola EB1/JI Agra do Amial	5
1.1.2. Recursos	6
1.1.3. Caraterização da turma da PES no 1º Ciclo	7
1.1.4. Escola Básica das Campinas	8
1.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo	9
1.2.1. Escola Básica de Matosinhos	9
1.2.2. Recursos	10
1.2.3. A disciplina de Educação Musical na EBM	11
1.2.4. Caraterização da turma da PES no 2º Ciclo	14
Capítulo 2. Prática de Ensino Supervisionada	17
2.1. Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo	23
2.2. Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo	28
Capítulo 3. Projeto de Investigação	37
3.1. Introdução	37
3.2. Revisão de Literatura	38
3.2.1. Audição musical nas aulas	38
3.2.2. Pedagogias e estratégias para o ensino da audição	40
<i>Audição ativa</i>	41
<i>Movimento corporal</i>	43

<i>Estratégias visuais: desenho e mapa musical</i>	43
3.3. Metodologia de investigação	46
3.3.1. Participantes	46
3.3.2. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados	47
<i>Método descritivo: questionário</i>	47
<i>Método quase-experimental</i>	48
3.4. Discussão de resultados	51
3.4.1. Método 1. Questionário	52
3.4.2. Método 2. Estudo quase-experimental	59
3.5. Conclusão	65
3.6. Agradecimentos	68
Considerações finais	69
Referências bibliográficas	73
Índice de anexos	79

INTRODUÇÃO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto. Este, assumindo-se como um trabalho de carácter reflexivo e investigativo, é o culminar de todo o trabalho desenvolvido ao longo deste ano.

A estrutura deste relatório está organizada em três capítulos: 1. Observação da Prática Musical no Ensino Básico, 2. Prática de Ensino Supervisionada e 3. Projeto de Investigação.

O primeiro capítulo compreende uma breve caracterização das instituições nas quais decorreram a Prática de Ensino Supervisionada: Escola B1/JI Agra do Amial, Escola Básica das Campinas e Escola Básica de Matosinhos. Neste sentido, são abordados os contextos em que estas se inserem, bem como uma breve caracterização das turmas envolvidas, fazendo-se uma referência às realidades observadas. A observação é considerada, por diversos autores, como parte integrante e essencial do processo de formação de professores (Estrela, 1994; Alarcão & Tavares, 2003).

As expectativas no início da Prática de Ensino Supervisionada eram muito altas, mas a ansiedade e o nervosismo também. Embora já tivesse alguma experiência a lecionar no 1º CEB, era a primeira vez que seria avaliada a fazê-lo. No 2º CEB, ao nervosismo acrescia a ausência de experiência. Neste sentido, o 2º capítulo deste relatório consiste numa narrativa pessoal e reflexiva das opções tomadas e das dificuldades sentidas ao longo de toda a experiência enquanto professora estagiária na Prática de Ensino Supervisionada. Sendo esta uma preparação e aproximação da realidade de atuação futura, o professor estagiário deverá centrar-se na reflexão da sua própria prática, de modo a ser capaz de encarar as situações de ensino com uma atitude de modificação da sua prática e de resolução de problemas (Nóvoa, 1999; Alarcão & Tavares, 2003; Arends, 2008; Pimenta & Lima, 2004).

Nesta linha de ideias, pretende-se refletir sobre o contributo de aspetos como a observação, a planificação, a lecionação e a reflexão para o desenvolvimento de uma prática educativa sustentada e de qualidade.

Para além de ter adquirido competências fundamentais para o desenvolvimento de uma prática educativa de sucesso, na qual se proporcionassem experiências musicais significativas para os alunos, senti a necessidade de investigar a problemática da audição musical na sala de aula, que sempre se afigurou um assunto de interesse para mim. Este representou, assim, o objeto de estudo da investigação desenvolvida, que é exposta no terceiro capítulo e que se intitula “Audição musical na sala de aula: práticas passadas e presentes”.

Refletindo sobre a importância da audição para o desenvolvimento musical, é fundamental que se possibilitem meios para que os alunos compreendam e sejam capazes de apreciar aquilo que ouvem. Desse modo, para que não se coloquem entraves ao desenvolvimento de uma audição consciente, é necessário que sejam utilizadas estratégias/metodologias que permitam um envolvimento ativo dos alunos na audição e, por conseguinte, proporcionar desenvolvimento de uma audição musical consciente e significativa para os mesmos. No sentido de conhecer a importância atribuída à audição musical nas aulas e de que forma é praticada, foram aplicados questionários a professores de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico, do distrito do Porto, comparando-se os resultados com os obtidos por Graça Boal-Palheiros, em 1994. A abordagem metodológica compreende, ainda, um estudo quase-experimental, focado na investigação dos efeitos de quatro diferentes estratégias de ensino da audição (audição ativa apenas com performance, audição ativa apenas com musicograma, mapa musical e desenho descritivo) na aprendizagem musical dos alunos.

A última parte deste relatório inclui uma articulação entre as competências e conhecimentos adquiridos no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e do Projeto de Investigação.

CAPÍTULO 1. OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

1.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º CICLO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) teve lugar na Escola EB1/JI Agra do Amial, tendo como cooperante a professora Sandra Peixoto e como professora supervisora a Prof.^a Dra. Graça Boal-Palheiros.

1.1.1. Escola EB1/JI Agra do Amial

A Escola Básica da Agra (EBA) é uma instituição pública de ensino integrante do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha – Porto (AEPVC) e onde é ministrado o ensino pré-escolar e o 1º CEB. Esta escola situa-se num bairro onde as dificuldades socioeconómicas são bem evidentes.

No Projeto Educativo 2013-2017, tendo por base valores como “Inclusão, Solidariedade, Cooperação, Responsabilização, Liberdade e Sentido de justiça”, o AEPVC assume como missão “Facultar aos alunos os meios para construir conhecimentos, adquirir competências e interiorizar atitudes e valores universais; Formar cidadãos conscientes, responsáveis, autónomos e empreendedores”.¹

¹ Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha (2013-2017) - ver anexo 1.1.

O edifício da escola é constituído por dois pisos: no rés-do-chão encontram-se as instalações do ensino pré-escolar (2 salas) e a Biblioteca; no 1º andar situam-se 4 salas do 1º Ciclo, bem como a sala dos Professores e o Gabinete da Coordenadora da Escola.

O corpo docente do ensino pré-escolar, no presente ano letivo, era formado por duas docentes com turma e uma sem turma. No 1º Ciclo, existem cinco docentes com turma, dois de Apoio Educativo e dois de Educação Especial.

Apesar do historial e do contexto no qual se insere a Escola, esta revelou ser uma instituição de ensino muito acolhedora e, sem dúvida, totalmente disponível para cooperar nesta fase tão importante que é a prática educativa, para os professores estagiários, durante a sua formação.

1.1.2. Recursos

A sala onde decorreu a PES no 1º Ciclo (sala do 3º ano), está equipada com um quadro de giz, computador e colunas. Para além destes recursos materiais, a escola dispõe também de equipamento de projeção de imagem/vídeo (tela e projetor portátil), bem como equipamentos de amplificação de som e microfones. Estes últimos equipamentos foram utilizados no concerto de final de ano, com o auxílio da Coordenadora da Escola.

Na Biblioteca da escola estão disponíveis alguns instrumentos, tais como: clavas, xilofones, maracas e triângulos.

Devido à escassez de recursos musicais na escola, tive a necessidade de utilizar os meus instrumentos, entre os quais:

Tabela 1.1. Instrumentos utilizados na PES no 1º CEB

Instrumentos harmónicos	Instrumental de percussão de altura indefinida	Outros
1 guitarra	<ul style="list-style-type: none">- 2 pares de clavas;- 2 reco-reco;- 1 caixa chinesa;- 7 maracas;- 2 tamborins;- 3 pandeiretas;- 6 guizeiras;- 3 triângulos.	<ul style="list-style-type: none">- <i>boomwhackers</i> diatónicos;- instrumentos não convencionais (sacos de plástico, garrafas, tampas, balões, plástico bolha, folhas de revista e passarinhos de barro)

1.1.3. Caraterização da turma da PES no 1º Ciclo

A PES no 1º Ciclo incidiu numa turma do 3º ano de escolaridade (3ºB), composta por 20 alunos, entre os quais 9 do sexo masculino e 11 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, originando uma média de aproximadamente 8 anos.

Esta era uma turma heterogénea e, no que respeita às aulas de Música, bastante dinâmica, comunicativa, empenhada e motivada. Embora fosse uma turma com registos de alguns problemas comportamentais, sobretudo fora da sala de aula, nas aulas nunca causaram qualquer problema, a não ser pequenas distrações. Demonstraram, desde o início, ser muito bem-educados, respeitadores e interessados em aprender, estabelecendo-se uma relação professora-alunos muito boa e sólida.

O aproveitamento escolar dos alunos da turma revelou-se, de um modo geral, satisfatório. Contudo, salienta-se três alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e, como tal, beneficiam de apoio educativo individualizado.

No que respeita às atividades realizadas no decorrer das aulas, os alunos demonstraram um grande interesse, sobretudo quando estas envolviam

interpretação vocal com gestos/movimento e interpretação instrumental. Revelaram-se, também, bastante recetivos aos vários géneros/estilos abordados. Porém, as suas preferências musicais apontam, maioritariamente, para músicos/bandas de géneros como pop/rock e funk, sobretudo de nacionalidade portuguesa e brasileira.

Dos 20 alunos da turma, três frequentam atividades musicais fora da escola: duas alunas têm aulas de piano e um aluno tem aulas de guitarra. Para além disso, 11 dos alunos da turma frequentam a Atividade Extracurricular (AEC) Lúdico-Expressivas que, por ser lecionada por um professor de música, abrange mais essa área. Os mesmos alunos frequentam, ainda, a AEC Atividade Física e Desportiva.

1.1.4. Escola Básica das Campinas

A Escola Básica das Campinas (EBC) é uma instituição pública de ensino, fundada em 1968, que pertence ao Agrupamento de Escolas do Viso. Nesta instituição funcionam sete turmas do 1º CEB, quatro turmas de Educação pré-escolar e uma sala de Unidade de Intervenção Especializada. Relativamente ao corpo docente, este é composto por 13 docentes do 1º Ciclo e 4 do Ensino Pré-Escolar.²

Durante um breve período de tempo (cerca de dois meses), foi possível observar algumas aulas da turma 3ºA, lecionadas pela professora Ana Daniela Oliveira (ver anexo 1.3). Neste período, as aulas focaram-se maioritariamente em atividades de interpretação vocal, visto ter coincidido com as comemorações do S. Martinho e a preparação para a festa de Natal.

² Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Viso (2013-2017) - ver anexo 1.2.

Embora tenha observado poucas aulas, estas foram muito interessantes, dinâmicas e educativas. De salientar uma aula que teve lugar na Unidade de Multideficiência da Escola, onde houve momentos de partilha musical, evidenciando-se uma grande alegria e respeito por parte de todos os envolvidos. Foi gratificante ver a forma como os alunos da Unidade se deixaram envolver na música e, através dela, tentavam comunicar com os presentes.

1.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) teve lugar na Escola Básica de Matosinhos, tendo como cooperante a professora Cristina Aguiar e como professora supervisora a Prof.^a Dra. Graça Boal-Palheiros. Nesta instituição observei três turmas do 5º ano de escolaridade, durante cerca de nove meses, lecionadas pela professora cooperante. Uma das turmas foi observada apenas durante três semanas, visto ter sido realizada a PES nessa mesma turma desde então até ao final do ano letivo.

1.2.1. Escola Básica de Matosinhos

A Escola Básica de Matosinhos (EBM) é uma instituição pública de ensino que constitui a sede do Agrupamento de Escolas de Matosinhos. Este estabelecimento de ensino insere-se num contexto com consideráveis desigualdades socioeconómicas. Problemas relacionados com pobreza, violência doméstica, desemprego, baixo nível de instrução da população, problemas de saúde, entre outros, refletem-se “no corpo discente, onde é

elevado o número de alunos que beneficiam da Ação Social Escolar e é elevado o número de alunos institucionalizados.”³

Tendo como desafio “saber como é que mais do que o acesso, se garante o sucesso efetivo de todos na Escola”, o Agrupamento de Escolas de Matosinhos foca o seu plano de intervenção em princípios como “a formação de cidadãos responsáveis e autónomos (...); a criação de igualdade de oportunidades (...); o funcionamento (...) com base em critérios de democraticidade e participação e de avaliação de desempenho.”⁴

Inaugurado em 2011, o novo edifício da Escola Básica de Matosinhos dispõe de 4 salas para o ensino pré-escolar, 20 salas para o 1.º Ciclo, 44 salas para os 2.º e 3.º Ciclos e 1 unidade de multideficiência.

No presente ano letivo, o corpo docente do grupo de Educação Musical (EM) era composto pelas professoras Marta Seca, Conceição Martins, Sara Vaz e Cristina Aguiar. A escola conta, ainda, com o professor Lécio Ribeiro, do Ensino Articulado, em parceria com a Escola de Música Óscar da Silva.

1.2.2. Recursos

A sala onde decorreu a PES no 2º Ciclo (sala EM2), está equipada com um quadro branco magnético, um quadro pautado, um computador com acesso à internet, um projetor multimédia, uma aparelhagem completa com colunas e um leitor de CD's e MP3. A seguinte tabela apresenta os instrumentos musicais disponíveis na sala EM2:

³ Informação retirada do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2013-2017) - ver anexo 1.4.

⁴ Ver nota anterior.

Tabela 1.2. Instrumentos disponíveis na sala EM2 da EBM

Instrumentos harmónicos	Instrumentos de percussão	
	Percussão de altura definida	Percussão de altura indefinida
1 piano digital; 1 guitarra.	<ul style="list-style-type: none"> - 3 jogos de sinos soprano - 3 jogos de sinos contralto - 3 xilofones soprano - 1 xilofone contralto - 2 xilofones baixo - 1 metalofone soprano - 1 metalofone contralto 	<ul style="list-style-type: none"> - 7 pares de clavas; - 1 reco-reco; - 3 caixas chinesas; - 2 blocos de dois sons; - 5 maracas; - 3 tamborins; - 4 pandeiretas; - 4 guizeiras; - 6 triângulos; - 3 pares de pratos.

Para além dos instrumentos enumerados, a sala também dispõe de 7 estantes, baquetas para os vários instrumentos, *kazoos* e diversos instrumentos não convencionais, que pertencem à professora cooperante. Na sala EM1 estão disponíveis, também, um grupo semelhante de instrumentos, aos quais tínhamos acesso sempre que necessário.

No que diz respeito a espaços para a realização de concertos e outras atividades educativas, a escola possui um grande auditório, equipado com sistema de som, sistema de luzes e projeção de imagem/vídeo.

1.2.3. A disciplina de Educação Musical na EBM

Num documento intitulado “Síntese de currículo/ Critérios de Avaliação”, o grupo de Educação Musical da EBM organiza os conteúdos a abordar durante o ano letivo, bem como os objetivos e metas a cumprir (ver anexo 1.5). Neste sentido, tendo por base os conceitos de altura, ritmo, forma, dinâmica e timbre, são determinados os conteúdos que deverão ser abordados no decorrer do

período letivo. No plano anual de atividades do grupo de EM, são referidas as seguintes atividades: comemoração do Dia Mundial da Música, comemoração do Natal e Concurso de Flauta de Bisel (ver anexo 1.6).

A avaliação da disciplina de EM é feita tendo em consideração os seguintes parâmetros:

Tabela 1.3. Critérios de avaliação da disciplina de Educação Musical da EBM

Saber Ser / Saber Estar (Domínio das atitudes)	Responsabilidade Sociabilidade Participação / Cooperação / Autonomia	30%	
Saber / Saber Fazer (Domínio cognitivo)	Flauta	25%	70%
	Interpretação Vocal / Instrumental	15%	
	Aquisição de conteúdos / Testes / Escrita Musical	15%	
	Outros: Audição, Coordenação motora /expressão corporal, Improvisação e criatividade	15%	
	100%		

Durante a observação das aulas da professora cooperante, verificou-se uma preferência pelas atividades de audição, interpretação (vocal e instrumental) e composição (ver anexo 1.7).

Os recursos materiais mais utilizados pela professora cooperante foram: Flauta de Bisel, Instrumental Orff e *kazoos*. O acompanhamento das peças foi feito, maioritariamente, pela professora ao piano. Para além disso, eu também auxiliava no acompanhamento das peças com o clarinete e a guitarra.

O repertório utilizado afigurou-se bastante diversificado, procurando-se ir de encontro aos gostos dos alunos e da professora cooperante. A seleção deste foi feita pela própria professora, uma vez que a escola não tem adotado um manual

escolar. Desde a música erudita à música pop/rock, foram abordadas as seguintes obras e respectivos compositores/intérpretes:

Tabela 1.4. Obras e compositores/intérpretes abordados pela professora cooperante

Peça/ Obra	Compositor/ intérprete	Interpretação/ Atividade
Sinfonia dos Brinquedos	L. Mozart	Flauta de Bisel
“The skeleton dance”	Carl W. Stalling, Edvard Grieg	Interpretação vocal e movimento
“C Jam Blues”	Duke Ellington	Flauta de Bisel, percussão corporal e instrumental Orff de altura definida
“A Relojoaria”	Jos Wuytack	Instrumental Orff de altura definida e indefinida
“Twinkle, twinkle” (“Ah vos dirais-je maman”) – melodia popular francesa		Interpretação vocal, Flauta de Bisel e instrumental Orff de altura definida
“A Fisga”	Rio Grande	Interpretação vocal, kazoos e Flauta de Bisel
“Uma pequena flor”	Entre Aspas	Movimento
“Voar”	Rui Veloso e Tim	Interpretação vocal, Flauta de Bisel e instrumental Orff de altura definida
“Os embeixados”	Clã	Interpretação vocal, Flauta de Bisel e percussão corporal
“O Carnaval dos animais”	C. Saint Saëns	Ficha de Trabalho
“Samba de uma nota só”	Tom Jobim	Flauta de Bisel
“La Réjouissance”	F. Haëndel	Percussão corporal e copos
“Happy”	Pharrell Williams	Percussão corporal e movimento
“Trovas Vicentinas”	Rui Veloso	Interpretação vocal e Flauta de Bisel

Para além do supramencionado, foram realizadas também atividades de composição (com instrumentos não convencionais, folhas de revista e copos) e sonoplastia. Uma estratégia muito utilizada pela professora cooperante passa

pela gravação das interpretações/ composições dos alunos, no sentido de motivá-los e de estimular o seu sentido crítico.

1.2.4. Caraterização da turma da PES no 2º Ciclo

A PES no 2º Ciclo incidiu numa turma do 5º ano de escolaridade (5ºE), constituída por 26 alunos, dos quais 10 do sexo masculino e 16 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos, resultando numa média de 10,5 anos.

A turma em questão era uma turma bastante heterogénea, participativa e motivada. Contudo, evidenciaram-se alguns dos alunos com uma grande falta de concentração e um comportamento por vezes pouco adequado dentro e fora da sala de aula. Este comportamento está relacionado, possivelmente, com a adaptação dos alunos a um novo ambiente escolar e a uma comunidade escolar diferente da que estavam habituados. Não obstante o comportamento, por vezes, inadequado, foi desenvolvida uma boa relação professora-aluno.

Relativamente ao aproveitamento escolar dos alunos, era uma turma com resultados extremos, evidenciando-se alunos com muitas dificuldades de aprendizagem e que frequentavam programas de apoio educativo a várias disciplinas. Por outro lado, a turma também incluía alunos com muitas capacidades e com classificações e desempenho muito bons. Um exemplo disso é a proposta de 3 alunas para o Quadro de Excelência.

De um modo geral, os alunos demonstraram um grande interesse pelas atividades realizadas, quer pela professora cooperante, quer por mim, salientando-se uma predileção pela interpretação vocal e instrumental. Embora tenham revelado interesse pelo repertório abordado no decorrer das aulas, as suas preferências apontam para músicos/bandas de géneros/estilos como pop-rock, banda sonora, rap e funk, de diversas nacionalidades.

Dos 26 alunos da turma, 7 alunas frequentam atividades musicais fora da escola, entre as quais: uma aluna tem aulas de música (violino), uma frequenta aulas de dança e de guitarra, uma faz parte de um rancho, três alunas frequentam aulas de dança e uma aluna frequenta aulas de dança e de música (piano).

CAPÍTULO 2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O início da Prática de Ensino Supervisionada foi, sem dúvida, um “choque” com a realidade. A ansiedade, o nervosismo e o receio da passagem de aluna para professora foram muito grandes. Richard Arends (2008) refere-se à fase de iniciação da prática profissional como um momento no qual os professores estagiários se questionam e se preocupam bastante com as suas competências, com a imagem que irão passar para os alunos e orientadores, bem como com a gestão da aula e o controlo dos alunos. Nesta etapa foi essencial o apoio constante da professora cooperante e da professora supervisora, que constituíram duas importantes figuras na minha formação enquanto docente.

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, a escolha dos conteúdos, das atividades e do repertório resultaram de uma combinação entre os requisitos dos programas curriculares das disciplinas, as temáticas e as especificidades dos alunos de cada turma. A impossibilidade de abordar todos os conteúdos e todo o tipo de repertório, bem como de agradar a todos, levou-me a fazer opções. No 2º Ciclo, estas tiveram em consideração o programa de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), o programa da disciplina de Educação Musical da EBM e determinados conteúdos/temáticas abordadas na disciplina de Metodologia e Didática da Educação Musical (MDEM), do Mestrado. Algumas opções foram feitas, também, por influência ou mesmo em conjunto com a professora cooperante, por se tratar de conteúdos que deveria abordar ou de atividades em conjunto, respetivamente.

Face à relevância e às implicações das preferências musicais dos alunos para o desenvolvimento da sua identidade pessoal (Boal-Palheiros, 2002), estas foram sempre tidas em consideração na seleção do repertório a trabalhar nas aulas. Para além disso, procurei abordar também repertório de eleição para mim.

A escolha do repertório teve em consideração, sobretudo, a diversidade. Desde o erudito ao pop/rock (preferido pela maioria dos alunos), abordei um

repertório diversificado e multicultural, com o objetivo de proporcionar aos alunos experiências musicais distintas e significativas. Como refere Fátima Pedroso, é importante que o professor estimule e motive os alunos com “um repertório diversificado e experiências musicais reais de tipos muito diferentes, que tornarão mais fácil a captação auditiva de música, nos seus vários aspectos” (Pedroso, 2003: 87). Por sua vez, Franca & Swanwick 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” (2002: 13). Durante todo o período de estágio, os alunos mostraram-se bastante recetivos a todo o tipo de repertório trabalhado, embora demonstrassem uma maior motivação quando este lhes era mais familiar.

Em ambas as práticas, a relação professora-alunos foi sempre muito agradável e positiva, tendo-se promovido uma boa comunicação e ligação com os alunos. Procurei demonstrar sempre disponibilidade para o esclarecimento de dúvidas e, ainda, recetividade à partilha de conhecimentos, experiências e histórias. Relativamente a esta problemática, Pinto refere que “(...) um ambiente de entreaajuda, cooperação e amizade é propício a experiências mais fortes e duradouras, que tornam a escola um espaço querido” (2004: 38). Embora o comportamento dos alunos tenha sido razoável, por vezes senti a necessidade de mostrar uma maior assertividade e rigidez na interação com os alunos, quer através de chamadas de atenção, quer através da implementação de regras para determinadas atividades que requeriam uma maior atenção ao comportamento.

Para além da adaptação das atividades às preferências dos alunos, tive a preocupação de adequar o grau de dificuldade das mesmas às suas capacidades. Como referem Franca & Swanwick, é necessário criar-se “oportunidades para tocarem peças mais acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo” (*idem*: 14). Neste sentido, clarifica-se a importância de um professor competente e capaz mas, acima de tudo, paciente e que procure sempre estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem dos seus alunos. A mesma opinião é partilhada

por Estrela (2002, *apud* Pessanha *et.al*, 2010: 240), que refere que “o professor terá de ser um assistente e facilitador da aprendizagem, dinâmico, interventivo e o estimulador do desenvolvimento cognitivo e socioafectivo do aluno”.

Na mesma linha de ideias, segundo Hallam, “Quando um aluno conclui uma tarefa de aprendizagem com sucesso, esta terá um impacto na auto-estima e na motivação, que será transportado para tarefas de aprendizagem posteriores” (2012: 33). Por outro lado, quando as tarefas são maçadoras e complicadas para os alunos, é natural que a motivação diminua.

Outro aspeto fundamental para estimular a motivação e o interesse dos alunos diz respeito ao *feedback* dado durante a realização das atividades propostas que, segundo Hallam, “eleva a auto-estima e aumenta a confiança” (*idem*: 33).

A planificação das aulas da PES teve uma importância indiscutível, sendo definidas e sequenciadas as atividades e tarefas a realizar em cada aula, de forma flexível, tendo em vista o cumprimento dos objetivos de aprendizagem propostos. Segundo o Decreto-Lei nº 241/01, o professor deve elaborar a sua planificação “de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas ou implícitas das crianças” (DL 241/2001). Esta ferramenta assume, assim, uma importante base para a concretização do estágio e, conseqüentemente, para a formação do professor (Vieira, 1993). Por sua vez, Tavares & Alarcão referem-se à planificação como “a atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do nosso ensino e da aprendizagem dos nossos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar materiais auxiliares” (2008: 158-159).

Durante o período de estágio, a construção das planificações teve por base a orientação metodológica proposta no Programa de Educação Musical do 2º CEB (ME, 1991a), assente em três grandes áreas: 1) Composição, 2) Audição e 3) Interpretação. O Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) também refere estas três grandes áreas, mas por outras palavras: 1) Criação e experimentação; 2) Perceção sonora e musical; 3) Interpretação e comunicação e, ainda, 4) Culturas musicais nos contextos (ME, 2001). No livro “A Basis for Music Education”, Swanwick (1979) apresenta o modelo C(L)A(S)P, que abrange as

três áreas centrais a experiência musical: Composição, Audição, e Performance (interpretação). Entre elas, estão as atividades periféricas: Estudos Literários (L) e Aquisição de Skills (S) – competências (*idem*). Em ambos os CEB, as atividades realizadas compreenderam a abordagem dos seguintes conteúdos baseados nos elementos da música: timbre, dinâmica, altura, ritmo e forma. No Programa do 2º Ciclo, estes são organizados numa espiral de conceitos, por níveis, sendo ponderada uma adaptação de acordo com o nível de ensino em que se inserem os alunos (ME, 1991a).

Nas aulas do 2º Ciclo, procurei realizar e enfatizar as três principais atividades, estando a contextualização histórica implícita na audição e na interpretação. No 1º CEB, foram privilegiadas as atividades de audição e interpretação em detrimento da composição, realizada com menor frequência, por serem as mais preferidas pelos alunos. Mais do que cumprir com os objetivos do programa, procurei envolver os alunos de forma ativa nas tarefas, no sentido de se tornarem significativas para eles.

A composição, incluindo a improvisação, diz respeito à atividade de criação musical, não ligada à escrita, tendo como objetivo o envolvimento do aluno na mesma, o desenvolvimento do pensamento crítico e o desenvolvimento da criatividade. Esta é, segundo Keith Swanwick, “uma ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais, pois permite um relacionamento direto com o material sonoro” (1979: 43). É, por isso, da responsabilidade da Educação Musical, “oferecer espaço para a criação, não se limitando apenas à reprodução de obras de compositores do passado através da performance tradicional” (Franca & Swanwick, 2002: 9-10). No início do estágio, a realização de atividades de composição era impensável para mim, por receio, o que estava totalmente errado. Com o tempo, e sobretudo graças à persistência da professora cooperante (2º Ciclo) e da professora supervisora, ultrapassei esse receio. Foram realizadas atividades de criação de ambientes sonoros, criação de padrões/ostinatos rítmicos e sonorização de um desenho animado através da voz, da percussão corporal e de fontes sonoras não convencionais. Para o efeito, pré-estabelecia algumas regras ligadas à temática,

à estrutura ou aos elementos musicais a explorar (intensidade, duração e altura do som).

A audição musical, transversal a todas as atividades musicais, desempenha um papel muito importante no desenvolvimento musical dos alunos. Esta é uma atividade aprofundada mais à frente, no 3º capítulo deste Relatório - Projeto de Investigação. Durante a PES, as atividades de audição englobaram: audição com análise e identificação de elementos musicais (timbre, forma, pulsação, orquestração); audição ativa com performance (movimento corporal, entoação, execução rítmica ou acompanhamento instrumental); audição ativa com musicograma; audição comentada (apresentação de uma breve contextualização do género, período, autor e obra); audição e descrição/reflexão crítica (identificação de elementos extramusicais – emoções, sensações, etc.); e audição com registo gráfico (grafismos, desenhos, palavras, etc.).

A interpretação foi a atividade mais privilegiada na PES, por constituir a atividade de preferência dos alunos. Assim, procurei utilizar estratégias diversificadas, dinâmicas e motivadoras para os alunos e que fossem, sobretudo, funcionais. A preocupação com a diversidade de estratégias resultou do receio da rotina que, embora seja importante para o ser humano, pois transmite segurança, pode conduzir a hábito de trabalho monótonos (Zeichner, 1993). Contudo, Flávia Vieira refere que “a rotina pode facilitar a aprendizagem ao permitir que o professor e os estudantes se adaptem progressivamente a novas situações” (1993: 50-51).

Antes mesmo da atividade de interpretação em si, optei por começar sempre por uma contextualização do compositor e da peça, apresentando por vezes um vídeo ou gravação áudio de uma interpretação da mesma. Posteriormente, procedia-se ao aquecimento instrumental, executando-se a escala da tonalidade da peça em questão, bem como outros motivos melódicos previamente pensados. Primeiramente, a peça era dividida em frases ou pequenos motivos melódicos/rítmicos. No 1º Ciclo, a aprendizagem das peças era feita por imitação e, no caso de peças vocais, a letra era explorada de forma dinâmica, utilizando-se sílabas onomatopaicas e diferentes alturas e timbres de voz, até mesmo no aquecimento vocal, como preparação. No 2º Ciclo, também era

utilizada a estratégia de imitação, com recurso à partitura, passando mais tarde a ser feita de forma mais autónoma. Embora alguns alunos demonstrassem facilidades de leitura na pauta, outros revelavam dificuldades, pelo que optei por não haver uma dependência da pauta. Para além disso, a notação não constituía uma prioridade. A aprendizagem de padrões rítmicos era feita, em primeiro lugar, com percussão corporal e, só depois, com os instrumentos. Para além disso, procurei estimular a capacidade de memorização e a expressividade dos alunos. Carneiro refere que a prática de cantar/tocar, associada à memorização do excerto a trabalhar, permite desenvolver a capacidade auditiva (2014: 36). Outra estratégia muito utilizada, sobretudo no 1º Ciclo, diz respeito à repetição como apoio à interiorização e memorização das peças estudadas, que facilita a aprendizagem dos alunos (Piletti & Rossato, 2011).

Nas aulas da PES utilizei várias vezes o gravador para registar as interpretações e criações dos alunos, permitindo estimular o sentido crítico, estético e reflexivo dos alunos acerca do seu próprio desempenho (ver anexo 2.1). “O professor deverá gravar as realizações dos alunos para que se ouçam a si mesmos e promovam o seu próprio progresso no âmbito da criação e da interpretação” (ME, 1991b).

De um modo geral, procurei abordar os conceitos teóricos de forma dinâmica e inserida noutras atividades, no sentido de estimular os alunos. Como refere Pedroso (2003: 6), “é fundamental a implicação e participação activa dos alunos em experiências de aprendizagem diversificadas, por oposição à situação de meros receptores passivos de informação”.

As estratégias/metodologias utilizadas nem sempre se revelaram adequadas ao tipo de atividade realizada. Neste tipo de situações, a opinião e as sugestões da professora cooperante e da professora supervisora revelaram-se cruciais. No final de cada aula do 2º Ciclo, eram discutidas as falhas que surgiam, para não se repetirem. Esta discussão e a reflexão pessoal posterior a cada uma das aulas foram essenciais, possibilitando-me a descoberta de formas de lidar com determinadas situações e constrangimentos. Desta forma, refletindo sobre a minha prática e sobre as problemáticas a ela conducentes, fui modificando as minhas metodologias, formas de abordar os alunos e a minha postura, de modo

a ultrapassar os obstáculos encontrados. Revela-se, assim, importante o desenvolvimento de uma prática reflexiva como estímulo do sentido crítico, que conduz a uma melhoria e modificação da prática docente, bem como à construção da sua própria identidade profissional (Nóvoa, 1999; Alarcão & Tavares, 2003; Arends, 2008; Pimenta & Lima, 2004).

2.1. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º CICLO

A Prática de Ensino Supervisionada no 1º CEB decorreu na Escola B1/JI Agra do Amial, durante cerca de oito meses. As aulas ocorreram às terças-feiras, das 11h às 12h, tendo sido lecionadas um total de 26 aulas (ver anexo 2.2).

Esta prática foi a que se afigurou mais acessível e na qual senti menos dificuldades, pois já tinha alguma experiência profissional nesta faixa etária.

Relativamente às atividades e conteúdos a abordar, foi dada total autonomia para a seleção dos mesmos. Face à infinidade de atividades e temas existentes, tiveram que ser tomadas algumas opções.

Integrado na “Organização Curricular e Programas” do 1º CEB, o Programa de Expressão e Educação Musical assenta numa aprendizagem através da ação e da experimentação, na qual a criança tem um papel ativo (ME, 1990). Esta foi, portanto, a minha principal preocupação. Assim, as atividades foram selecionadas com base nos princípios orientadores do mesmo: a prática do canto, a utilização do corpo, a utilização de instrumentos, o desenvolvimento auditivo e a criação/experimentação musical (*ibidem*). Algumas das atividades realizadas estavam relacionadas com datas comemorativas e início de estações do ano, como por exemplo: outono, Natal, Dia de Reis, Dia de São Valentim, primavera e Dia Mundial da Criança. Foram realizadas, ainda, atividades relacionadas com o som, abordando-se os sons do meio, da natureza, do corpo e, ainda, fontes sonoras não convencionais. As atividades restantes não dizem respeito a um tema extramusical específico, tendo como intuito apenas a

realização de atividades dinâmicas e que permitissem uma participação ativa do aluno nas mesmas, como é o caso de atividades de interpretação vocal, instrumental e de movimento.

Sendo a prática vocal considerada a base de toda a aprendizagem musical, uma vez que é o primeiro instrumento que as crianças exploram, desde idades precoces (*ibidem*), este tipo de atividades foi bastante beneficiado. No cerne da prática vocal, instrumental e da utilização dos movimentos corporais está implícito, também, o desenvolvimento auditivo das crianças. As referidas atividades utilizaram, como já foi referido, vários instrumentos de pequena percussão de altura indefinida, *boomwhackers* e instrumentos não convencionais. A utilização frequente e variada de instrumentos contribuiu muito para a motivação e interesse dos alunos nas aulas. Para além destes instrumentos, utilizei a guitarra para o acompanhamento das peças estudadas. Franca & Swanwick, baseados em Regelski (1975), referem que “[além] de “identificar e encorajar” indivíduos talentosos a seguirem uma carreira, ou de poder ser uma “fonte de prazer e envolvimento com a música” para amadores, a prática da performance pode contribuir para o “desenvolvimento da compreensão, do gosto, da discriminação e da apreciação musicais”” (2002: 13).

Procurei, sobretudo, proporcionar aos alunos a vivência de diferentes experiências sonoro-musicais e o desenvolvimento das suas capacidades expressivas, por meio de atividades dinâmicas e que implicassem o envolvimento e a participação ativa destes.

Na seguinte tabela, estão presentes as atividades realizadas no decorrer da PES no 1º CEB:

Tabela 2.1. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico

AULA	DATA	ATIVIDADES/SUMÁRIO	TEMA
1	18/10/2016	Apresentação. Interpretação da canção “Bom dia te quero dar”.	Apresentação
2	25/10/2016	Interpretação da canção “É o outono a chegar”. Substituição de palavras por gestos.	Outono

3	02/11/2016	Audição musical ativa da obra “Te Deum”, de Marc-Antoine Charpentier.	Audição ativa
4	08/11/2016	O som: sons do meio, sons da natureza e sons do corpo. Canção “O teu corpo é música”.	O som
5	15/11/2016	O som: sons dos animais. Interpretação da canção “Qualidades”, de Jos Wuytack.	
6	22/11/2016	Composição sonora através de objetos e instrumentos não convencionais. Sonoplastia para um desenho animado.	
7	29/11/2016	Interpretação das canções “Natal africano” e “Porque é Natal”.	Preparação do concerto de Natal
8	06/12/2016	Continuação da interpretação das canções.	
9	13/12/2016	Concerto de Natal itinerante.	
FÉRIAS DE NATAL			
10	10/01/2017	Interpretação das canções “Nós somos os três Reis” e “Boas Festas, boas festas”.	Dia de Reis
11	17/01/2017	Interpretação vocal e instrumental da peça “Hani Kuni”.	Interpretação vocal e instrumental
12	24/01/2017	Acompanhamento instrumental da peça “Hani Kuni”, com boomwhackers: canção com movimento.	
13	31/01/2017	Interpretação da canção “Gosto de flores”. Jogo de substituição de palavras por gestos.	Interpretação vocal e movimento
14	07/02/2017	Interpretação da canção africana “Kokoleoko”, orquestrada por Jos Wuytack, com movimento.	
15	14/02/2017	Interpretação de uma canção alusiva ao dia de São Valentim.	Dia de São Valentim
16	21/02/2017	Música contemporânea e fontes sonoras não convencionais. Composição sonora com folhas de revista.	Música contemporânea
FÉRIAS DE CARNAVAL			
17	07/03/2017	Interpretação da canção “Yéké”, com ostinato rítmico corporal.	Interpretação vocal
18	14/03/2017	Audição ativa da Marcha da suite “Quebra-Nozes”, de P. Tchaikovsky.	Audição ativa

19	21/03/2017	Continuação da audição ativa da Marcha. Realização de um questionário sobre cantar na escola e fora da escola.	
20	28/03/2017	Audição ativa Do 1º andamento de “A Primavera”, da obra “As Quatro Estações”, de Antonio Vivaldi.	Primavera
21	04/04/2017	Interpretação da canção “É a Primavera, olaré”.	
FÉRIAS DA PÁSCOA			
22	03/05/2017	Audição ativa da obra “Les Toreadors”, de G. Bizet. Consolidação da Marcha da suite “Quebra-Nozes”, de P. Tchaikovsky, estudada anteriormente.	Preparação para o concerto final
23	09/05/2017	Interpretação vocal das canções “Fame lum torum”, de Lígia Frazão e “Azul”, do Batatoon.	
24	16/05/2017	Audição ativa das peças “Pizzicati”, de Delibes e “Goodbye my Ladylove”, de J. Howard, com movimento e percussão corporal.	
25	23/05/2017	Audição ativa da peça “Libertango”, de A. Piazzolla, com <i>boomwhackers</i> . Interpretação da canção “Cores”, de Lígia Frazão. Consolidação das peças aprendidas.	
26	30/05/2017	Ensaio para o Concerto Final.	
01/06/2017		Concerto final (Dia Mundial da Criança)	

O comportamento dos alunos demonstrou-se sempre adequado à sala de aula. Apesar da existência de alguns comportamentos inadequados fora da sala de aula, estes nunca se verificaram nas aulas de Música. Assim, o controlo do comportamento dos alunos foi bastante facilitado, também graças à presença assídua da professora titular da turma (PTT), que auxiliava nessa tarefa. A valorização da minha presença, por parte da PTT, também poderá ter influenciado o comportamento e as atitudes dos alunos.

No que respeita à realização de apresentações públicas, foram realizados dois concertos: um concerto de Natal itinerante e um concerto final.

O primeiro ocorreu na última aula do 1º período e, tendo como objetivo a comemoração do Natal, teve um caráter itinerante. Para o efeito, foram preparadas as canções “Natal Africano”, com interpretação vocal e acompanhamento de pandeiretas e guitarra, e “Porque é Natal”, com interpretação vocal (ver anexo 2.2). A simplicidade de apresentação das peças deve-se à limitação de tempo para a preparação das mesmas. Estas foram, então, apresentadas a duas turmas do ensino pré-escolar e a uma turma do 2º ano, que se demonstraram disponíveis para a visualização da apresentação dos alunos.

O concerto final, a 1 de junho, foi inserido nas comemorações do Dia Mundial da Criança e marcou a conclusão da PES no 1º CEB. A preparação para o concerto ocorreu durante o período letivo de cinco aulas. Para o efeito, foi preparada uma adaptação da peça de teatro “A força das cores. A magia das formas”, realizando-se apenas uma apresentação da primeira parte (Frazão, 1991). Esta aborda a história de um pintor e de uma bruxa que só gostava do negro (preto), desprezando as restantes cores. No decorrer da peça, o pintor mostra à bruxa a beleza das cores (amarelo, laranja, verde, azul, roxo e vermelho). Neste sentido, cada uma das cores foi representada por meio de uma peça musical. Pretendia-se, assim, mostrar várias possibilidades de fazer música, de forma dinâmica: interpretação vocal e instrumental, percussão corporal, expressão verbal e movimento (ver anexo 2.2). Para além da preparação da parte musical, foram organizados os materiais e acessórios necessários para o mesmo, bem como a preparação da parte teatral da peça. Desde o início, a colaboração da professora titular afigurou-se fundamental, quer na preparação do concerto, quer na disponibilização de materiais essenciais.

O concerto teve lugar no pátio exterior da escola, na presença de Encarregados de Educação, funcionárias, professoras, educadoras e alunos do ensino pré-escolar e do 1º CEB (ver anexos 2.3 e 2.4).

Em suma, o concerto correu muito bem e o *feedback* da parte das professoras da escola e da professora supervisora foi bastante positivo. No que aos alunos diz respeito, estes demonstraram uma grande capacidade de organização,

concentração e empenho no momento da preparação do concerto. Senti um orgulho desmedido no desempenho dos alunos. De salientar que toda a prática foi uma experiência muito enriquecedora e gratificante.

2.2. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO

A PES no 2º CEB decorreu na Escola Básica de Matosinhos, durante cerca de nove meses, tendo as primeiras duas semanas sido de observação. As aulas ocorreram às segundas-feiras, das 14h20 às 15h10, e às sextas-feiras, das 11h25 às 12h15, resultando num total de 49 aulas (ver anexo 2.5).

Apesar da minha (pouca) experiência, os primeiros tempos não foram fáceis, pelo que foi fundamental o constante apoio da professora cooperante. Uma vez que esta foi a minha primeira experiência enquanto professora do 2º CEB, desconhecia o tipo de atividades que mais se adequavam e os elementos essenciais para a concretização de uma aula de Educação Musical. É o caso, por exemplo, de um instrumento harmónico, que procurei utilizar sempre que possível (piano ou guitarra), visto ser fundamental para o acompanhamento das peças estudadas e, ainda, para estimular o sentido melódico, harmónico e rítmico dos alunos. Embora tenha utilizado algumas vezes o piano, para a realização do aquecimento vocal e para o acompanhamento de peças, sentia-me sempre mais confortável quando utilizava a guitarra, por possuir mais prática na mesma.

Uma vez que a escola não adotou um manual escolar, houve alguma liberdade e autonomia na elaboração das planificações, o que foi problemático no início. A professora cooperante teve um importante contributo nesta tarefa, estando sempre disponível com sugestões e conselhos, o que só foi possível graças à boa relação pedagógica desenvolvida.

Conforme referido anteriormente, as três principais atividades realizadas foram: composição, audição e interpretação. A grande maioria baseou-se em

temáticas como: música pop-rock portuguesa, música contemporânea, fontes sonoras não convencionais, música folclórica norueguesa, música de banda sonora e compositores portugueses. Através de diferentes experiências musicais, as peças estudadas abordaram implícita e explicitamente os elementos musicais: timbre, altura, duração, dinâmica, pulsação e forma. Importa referir que o tema “Os embeixados”, da banda Clã e o tema “Trovas Vicentinas”, de Rui Veloso foram trabalhados em articulação com as professoras de Português e de História, respetivamente.

As atividades realizadas no decorrer das aulas utilizaram vários instrumentos, desde Flauta de Bisel, Instrumental Orff de altura definida, Instrumental Orff de altura indefinida, *kazoos* e instrumentos não convencionais. A tabela seguinte apresenta as atividades desenvolvidas nas aulas da PES no 2º CEB:

Tabela 2.2. Cronograma da Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico

AULA	DATA	ATIVIDADES/ SUMÁRIO	TEMA
1	07/11/2016	Timbres corporais e percussão corporal: interpretação das peças “Corpus meus” e “Manus digitorium”.	Timbre; Figuras rítmicas e pausas; Percussão corporal
2	11/11/2016	A duração do som e do silêncio. Figuras rítmicas e pausas: mínima, semínima e colcheia.	
3	14/11/2016	O Instrumental Orff: instrumentos de altura definida e indefinida. Acompanhamento instrumental da obra “Typewriter”, de Leroy Anderson.	Audição ativa; Instrumental Orff; Compasso
4	18/11/2016	Continuação do acompanhamento instrumental da obra “Typewriter”, de Leroy Anderson. O compasso: 2/4, 3/4 e 4/4. Interpretação da peça “Hani Kuni”.	
5	21/11/2016	Interpretação vocal e instrumental da peça “Hani Kuni”.	Audição; Interpretação vocal e instrumental
6	25/11/2016	Conclusão da interpretação vocal e instrumental da peça “Hani Kuni”.	

7	28/11/2016	Interpretação vocal e instrumental da peça “Natal Africano”. ⁵	Preparação para o Concerto de Natal itinerante
8	02/12/2016	Continuação da interpretação vocal e instrumental da peça “Natal Africano”.	
9	05/12/2016	Interpretação vocal e instrumental da peça “Twinkle, twinkle” (“Ah vos dirais-je maman”) – melodia popular francesa. Preparação para a avaliação individual de Flauta de bisel.	
10	09/12/2016	Avaliação individual de Flauta de bisel.	
11	12/12/2016	Interpretação vocal e instrumental das peças “Natal Africano” e “Twinkle, twinkle”.	Preparação para o Concerto de Natal itinerante
12	16/12/2016	Concerto de Natal itinerante.	
FÉRIAS DE NATAL			
06/01/2017		Visualização de uma peça de teatro.	Atividade escolar
13	09/01/2017	Música contemporânea: audição e visualização de exemplos musicais. Composição sonora.	Audição; Composição; Música contemporânea; Sons do corpo.
14	13/01/2017	Continuação da composição sonora. Audição e visualização crítica dos vídeos do Concerto de Natal itinerante.	
15	16/01/2017	Interpretação vocal e instrumental do tema “Por quem não esqueci”, da banda Sétima Legião.	Audição; Interpretação vocal e instrumental; Música Pop-Rock portuguesa
16	20/01/2017	Continuação da interpretação vocal e instrumental do tema “Por quem não esqueci”, da banda Sétima Legião.	
17	23/01/2017	Conclusão da interpretação do tema “Por quem não esqueci”, da banda Sétima Legião.	
18	27/01/2017	Audição ativa da obra “Danças Norueguesas. Dança nº 3”, de Edvard Grieg.	Audição; Música folclórica norueguesa; Movimento
19	30/01/2017	Conclusão da audição ativa da obra “Danças Norueguesas. Dança nº 3”, de Edvard Grieg.	

⁵ Arranjo musical realizado por mim.

20	03/02/2017	Interpretação vocal e instrumental do tema “A físga”, da banda Rio Grande.	Audição; Interpretação vocal e instrumental;
21	06/02/2017	Continuação da interpretação vocal e instrumental do tema “A físga”, da banda Rio Grande.	Música Pop-Rock portuguesa
22	10/02/2017	Avaliação individual de Flauta de bisel.	Avaliação
23	13/02/2017	Interpretação vocal do tema “Os embeixados”, da banda Clã.	Audição; Interpretação vocal e instrumental;
24	17/02/2017	Continuação da interpretação vocal e instrumental do tema “Os embeixados”, da banda Clã.	Música Pop-Rock portuguesa
25	20/02/2017	Ostinato: audição e visualização de exemplos. Composição e interpretação de ostinatos.	Audição; Composição; Ostinatos
26	24/02/2017	Composição e interpretação de ostinatos: continuação da aula anterior.	
FÉRIAS DE CARNAVAL			
27	03/03/2017	Interpretação instrumental do tema de abertura da série “Game of thrones”, na Flauta de Bisel. ⁶	Audição; Interpretação vocal e instrumental; Banda sonora
28	06/03/2017	Continuação da interpretação instrumental do tema de abertura da série “Game of thrones”.	
29	10/03/2017	Interpretação do tema de abertura da série “Game of thrones”, nos instrumentos de percussão de altura definida.	
30	13/03/2017	Conclusão da interpretação do tema de abertura da série “Game of thrones”.	
31	17/03/2017	Interpretação e improvisação de sons vocais. Composição sonora.	Tímbre; Audição; Composição; Sons vocais;
32	20/03/2017	Apresentação das composições realizadas pelos alunos.	

⁶ Arranjo musical realizado por mim.

33	24/03/2017	Composição musical com instrumentos não convencionais.	Fontes sonoras não convencionais.
34	27/03/2017	Interpretação instrumental do tema “Trovas Vicentinas”, de Rui Veloso, na Flauta de Bisel. ⁷	Audição; Interpretação vocal e instrumental; Música Pop-Rock portuguesa
35	31/03/2017	Continuação da interpretação instrumental do tema “Trovas Vicentinas”, de Rui Veloso, na Flauta de Bisel.	
36	03/04/2017	Conclusão da interpretação do tema “Trovas Vicentinas”, na Flauta de Bisel. Autoavaliação.	
FÉRIAS DA PÁSCOA			
37	21/04/2017	Consolidação da interpretação instrumental do tema “Trovas Vicentinas”, na Flauta de Bisel. Introdução à interpretação da parte vocal.	Audição; Interpretação vocal e instrumental; Música Pop-Rock portuguesa
24/04/2017		Não houve aula. ⁸	
38	28/04/2017	Audição ativa do “Prelúdio”, da obra “Te Deum”, de Marc-Antoine Charpentier. ⁹	Audição ativa; Projeto de Investigação
FERIADO			
39	05/05/2017	Continuação da interpretação vocal do tema “Trovas Vicentinas”, de Rui Veloso e Carlos Tê.	Audição; Interpretação vocal e instrumental; Música Pop-Rock portuguesa
40	08/05/2017	Consolidação da interpretação do tema “Trovas Vicentinas”, de Rui Veloso e Carlos Tê.	

⁷ Arranjo musical realizado por mim, em conjunto com a professora cooperante.

⁸ Não houve aula, pois a professora cooperante encontrava-se de baixa médica.

⁹ Esta aula foi dedicada ao meu Projeto de Investigação. A professora cooperante ainda se encontrava de baixa médica, pelo que a aula foi lecionada apenas por mim.

12/05/2017		TOLERÂNCIA DE PONTO PELO GOVERNO	
41	15/05/2017	Consolidação das peças estudadas.	Preparação para o concerto final de ano
42	19/05/2017	Continuação da consolidação das peças estudadas.	
43	22/05/2017	Ensaio para o concerto.	
44	29/05/2017	Seleção dos alunos para o concurso de Flauta de Bisel. Visualização do vídeo do concerto.	Preparação para o Concurso de Flauta
45	02/06/2017	Preparação para a avaliação individual de Flauta de Bisel.	Avaliação
46	05/06/2017	Avaliação individual de Flauta de Bisel.	
47	09/06/2017	Interpretação vocal e instrumental do 6º andamento da Cantata “O Conquistador”, de Jorge Salgueiro.	Música contemporânea; Compositores portugueses
48	12/06/2017	Visualização do filme “Escola de Rock”.	Filme; Autoavaliação
49	16/06/2017	Autoavaliação. Conclusão da visualização do filme “Escola de Rock”.	

A avaliação também constituiu um elemento importante, visto que permitiu fazer um balanço do efeito das atividades propostas, acompanhando os alunos no processo de aprendizagem (Roldão, 2005). Durante a PES no 2º Ciclo, esta foi feita por meio de avaliações individuais no final de cada período e, ainda, através de uma grelha de observação diária, onde registava o desempenho de cada aluno, bem como o seu comportamento, empenho e participação na aula (ver anexo 2.5).

Embora pareça uma tarefa fácil, a gestão do tempo destinado a cada atividade afigurou-se, no início, um assunto complexo. Contudo, à medida que fui adquirindo mais experiência, consegui ultrapassar esta dificuldade, tendo o cuidado de organizar melhor o tempo dedicado a cada uma das atividades propostas. A gestão do espaço da sala de aula também se revelou difícil, inicialmente. Por vezes, limitava-me ao meu “espaço seguro”, atrás do piano, o

que transparecia uma postura de alguma insegurança. Todavia, com o tempo, tentei mudar esta postura, circulando mais pela sala e tendo mais atenção às dificuldades de cada aluno.

A observação das aulas da professora cooperante foi fundamental para mim, contribuindo fortemente e servindo como base e auxílio para a minha prática. Este processo de observação conduziu-me a modificar a minha prática, contribuindo para enriquecer e construir a minha identidade profissional. A utilização da observação na formação de professores é defendida por Estrela, que refere que esta auxilia o professor a: “reconhecer e identificar fenómenos; apreender relações sequenciais e causais; ser sensível às reacções dos alunos; pôr problemas e verificar soluções; recolher objectivamente a informação, organizá-la e interpretá-la; situar-se criticamente face aos modelos existentes; realizar a síntese entre a teoria e prática” (1994: 58).

As reuniões de Seminário decorreram às sextas-feiras, entre as 8h20 e as 9h10, período em que a professora cooperante se encontrava no Gabinete do Aluno. Na primeira reunião, houve um diálogo de apresentação entre mim e a professora cooperante. Neste momento foi dado a conhecer, também, o código de conduta da escola, o programa da disciplina, a ficha de avaliação diagnóstica realizada, os meios de avaliação utilizados e as atividades desenvolvidas até então. Após a reunião, fui apresentada à Direção e tive a oportunidade de conhecer os serviços administrativos da escola, bem como os diversos espaços escolares. Nas reuniões que se seguiram, a ordem de trabalhos passou quase sempre pela discussão dos conteúdos a abordar na semana seguinte, bem como as melhores formas de o fazer. Por vezes, a professora cooperante utilizava este tempo também para fornecer algumas sugestões quanto às atividades preparadas para esse dia. Saliento a preocupação constante em integrar-me nos assuntos da direção de turma da professora cooperante, tornando possível conhecer de perto a realidade e o trabalho constante de um diretor de turma. Para além disso, fui sempre posta a par dos assuntos da minha turma, quer através das informações dadas pela professora cooperante, quer através da presença ativa nas reuniões de avaliação do Conselho de Turma. Estes afiguraram-se, indubitavelmente, momentos muito enriquecedores.

Relativamente às apresentações públicas à comunidade escolar, foram realizados dois concertos: um concerto de Natal itinerante e um concerto final. O concerto de Natal ocorreu na última aula do 1º período, para comemorar o Natal. Foram preparadas as peças: “Natal Africano”, com base num arranjo realizado por mim e que incluía interpretação vocal e instrumental (Flauta de Bisel e Instrumental Orff) e “Twinkle, twinkle”, com interpretação vocal e instrumental - Flauta de Bisel (ver anexo 2.5). O concerto teve duas apresentações: a primeira passou-se na Biblioteca da escola, com a presença das outras duas turmas da professora cooperante e as funcionárias; a segunda teve lugar na Direção da escola, com a presença dos elementos da mesma (2.6).

O concerto final foi realizado em parceria com a professora cooperante e abrangeu algumas das peças estudadas ao longo do ano letivo: “Trovas Vicentinas”, “A Fiska”, “Os embeixados”, “Por quem não esqueci”, “Uma pequena flor” e uma criação musical contemporânea - “caminhada” (ver anexo 2.5). Este teve lugar no Auditório da Escola, com a presença da Diretora e dos professores da Escola, bem como dos Encarregados de Educação e familiares dos alunos. Graças à disponibilização do Auditório, por parte da Direção, foi possível realizar um concerto num espaço físico capaz de acolher muitas pessoas e com qualidade sonora. A apresentação correu muito bem, tendo os alunos surpreendido as professoras, quer a nível de desempenho musical, quer a nível de postura e de comportamento (ver anexos 2.7 e 2.8). O relato e o *feedback* positivo do concerto podem ser visualizados na notícia que saiu no jornal da escola, dias após o concerto (ver anexo 2.9). Importa referir que este concerto não teria sido possível sem o constante apoio e auxílio dos vários professores da equipa (5.2), que prontamente se disponibilizaram a ajudar na organização dos vários elementos do mesmo.

Em suma, apesar dos receios iniciais, a prática de ensino supervisionada no 2º CEB acabou por correr muito bem. Foi uma experiência desafiadora, mas sobretudo enriquecedora e satisfatória.

CAPÍTULO 3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

3.1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de investigação, intitulado “Audição musical na sala de aula: práticas passadas e presentes”, propõe investigar e analisar a temática da audição musical nas aulas de Educação Musical, considerando a sua importância para o desenvolvimento musical dos alunos. A opção pelo referido tema partiu da necessidade do desenvolvimento de uma prática musical que privilegie a audição, através da realização de atividades que permitam a formação de bons ouvintes. Este ponto de vista surgiu do contacto da mestrandia com esta problemática, quer enquanto aluna, quer enquanto professora estagiária na Prática de Ensino Supervisionada.

A audição musical é vista, por inúmeros autores, como uma área de suma importância no processo da aprendizagem musical e essencial a toda a prática musical. Durante a experiência como professora estagiária, a autora verificou que a forma como a música é ensinada reflete-se, de facto, nas competências auditivas dos alunos. Ensinar os alunos a “ouvir”, em vez de “escutar”, significa ensiná-los a ouvirem de forma passiva e sem qualquer outro processo cognitivo envolvido. Neste sentido, o objetivo basilar das atividades de audição musical deverá passar por ensinar os alunos a “escutar”, através de uma audição ativa e participativa, possibilitando uma compreensão e apreciação do que se ouve.

Apesar da importância que é atribuída à audição musical, são escassas as investigações que abordam as estratégias de ensino mais adequadas para o seu desenvolvimento. Assim, o objetivo deste estudo passa por compreender de que forma é trabalhada a audição nas aulas de Educação Musical e quais as estratégias de ensino mais adequadas para o seu desenvolvimento. Pretende-se abordar estratégias e atividades que proporcionem uma experiência musical

significativa através do envolvimento e da participação ativa do aluno na audição.

Este estudo encontra-se organizado em cinco partes: introdução, revisão de literatura, metodologia, discussão dos resultados e conclusão.

A revisão de literatura aborda perspetivas de alguns autores, bem como pedagogias e estratégias utilizadas para o ensino da audição, realçando a importância que lhe é reconhecida. As referidas estratégias são investigadas num estudo quase-experimental, que se considera adequado para o efeito. A abordagem metodológica inclui, ainda, a aplicação de um questionário a professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico de escolas do distrito do Porto, com o objetivo de comparar a realidade atual com a estudada por Graça Boal-Palheiros (1994).

A quarta parte deste documento apresenta, de forma sucinta, os resultados obtidos no decorrer deste estudo. Por último, são apresentadas as conclusões do trabalho desenvolvido, conduzindo a uma reflexão sobre o papel crucial da audição na aprendizagem e na compreensão musical dos alunos e reconhecendo-se o seu importante contributo para a prática docente.

3.2. REVISÃO DE LITERATURA

3.2.1. Audição musical nas aulas

A literatura existente na área da música considera que a audição musical contribui em muito para o desenvolvimento musical do indivíduo e, como tal, ocupa um lugar fundamental no processo de aprendizagem musical. Keith

Swanwick reconhece a audição musical como “a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical” (1985: 43).

Intrínseca a todas as atividades musicais, a audição constitui um papel muito importante no desenvolvimento musical do indivíduo. De acordo com Jos Wuytack e Graça Boal-Palheiros, esta assume como finalidades:

“(...) desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música; desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação da música; apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical; promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música; desenvolver a audição interior e a memória musical; desenvolver as emoções e o sentido estético, de modo a levar o aluno a descobrir o “belo”; estimular a capacidade crítica através da audição de músicas de vários estilos e épocas; promover a aquisição de uma cultura musical numa perspectiva multicultural; estimular o conhecimento das fontes sonoras, com destaque para os timbres dos instrumentos da orquestra; proporcionar a audição de música ao vivo”. (Wuytack & Boal-Palheiros, 1995: 11)

A música constitui uma das principais atividades de lazer dos indivíduos, em múltiplos contextos. Segundo Bundra, as “crianças da sociedade contemporânea estão rodeadas por uma abundância de oportunidades para ouvirem música” (2006: 6). Contudo, verifica-se uma “dissonância cultural” entre a música que os alunos abordam na escola e a que ouvem em casa ou nas suas atividades de lazer (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; North, Hargreaves & O'Neill, 2000). Para além da discrepância verificada quanto aos estilos musicais, Boal-Palheiros & Hargreaves (2003) salientam uma grande variedade de modos de ouvir de crianças e adolescentes. No estudo “Modos de ouvir música em crianças e adolescentes”, os autores enumeraram os seguintes: “ouvir música de fundo”, “ouvir como acompanhamento de atividades”, “ouvir como atividade principal” e “ouvir e interpretar” (*idem*: 8-9). Na sequência da referida investigação, os autores verificaram que a maioria dos participantes não ouve “só música”, como atividade de apreciação da mesma, mas sim como acompanhamento de atividades musicais (cantar e dançar) e extramusicais (ler, jogar, estudar). Porém, ainda que nestas atividades haja a audição propriamente

ditada, esta não é feita de forma atenta e consciente, nem desenvolve a capacidade de apreciação.

Face ao exposto, emerge a necessidade de ensinar os alunos a saber ouvir música, de forma atenta e consciente. Todavia, não se trata da necessidade de um maior número de atividades de audição musical, mas sim de atividades que permitam uma aprendizagem significativa e a longo prazo. Nestas atividades, o papel do professor enquanto orientador e mediador da audição é muito importante. Este deve realizar atividades que permitam um maior envolvimento dos alunos nas experiências musicais, tendo em vista uma maior e melhor compreensão da música. Para o efeito, o professor deverá diversificar as suas atividades, uma vez que “a natureza das atividades de audição musical pode influenciar a forma como as crianças processam a música” (Todd & Mishra; McAnally; Johnson; Sims, *apud* Araújo, 2014: 24). Neste sentido, deve procurar-se estimular o interesse e a motivação dos alunos.

3.2.2. Pedagogias e estratégias para o ensino da audição

Os professores, como profissionais reflexivos que devem ser, necessitam estar em constante processo de avaliação da sua prática educativa, possibilitando-lhes analisar diversas possibilidades para concretizar os objetivos previstos. Essas possibilidades dizem respeito, portanto, à forma de ensinar e aos métodos utilizados (Penna, 2013).

Visto que “o desenvolvimento musical da criança [se] processa principalmente através das interações sensoriais”, estas deverão ser prioritárias em relação à leitura ou performance (Ferrão & Rodrigues, *apud* Almeida, 2014: 10). Contudo, muitas práticas musicais não privilegiam a audição e relegam-na para segundo plano, colocando entraves ao desenvolvimento de uma verdadeira compreensão dos fenómenos sonoros, isto é, de uma audição consciente.

João Araújo refere que, “apesar da constatação acerca da falta de atenção dirigida para a audição musical, referida por diversos autores, a verdade é que

nas últimas décadas, têm surgido um número considerável de estudos e reflexões sobre a temática” (2014: 23).

O séc. XX trouxe consigo o aparecimento dos métodos pedagógicos ativos, em substituição dos métodos mais teóricos e que privilegiavam o “solfejo rezado”. Pedagogos e teóricos como Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály, Maurice Martenot, Murray Schafer, John Paynter, Keith Swanwick e Jos Wuytack desenvolveram métodos de ensino centrados na participação ativa do aluno no seu próprio desenvolvimento, conferindo uma grande importância à audição musical (Amado, 1999; Mateiro & Ilari, 2013).

São vários os autores que defendem um desenvolvimento musical centrado numa escuta atenta e na participação ativa do aluno, não apenas para a prática de uma audição consciente, mas também para que estas constituam experiências musicais significativas para os alunos. De acordo com Mateiro (2013: 263), “escutar atentamente conduz o ouvinte a um significado mais profundo da música e a escuta criativa exige um esforço de imaginação através do qual o mundo sonoro do compositor é reconstruído pelo ouvinte”.

Em síntese, independentemente das pedagogias ou estratégias utilizadas pelos professores, é essencial que se fomente uma participação ativa do aluno, envolvendo-o na audição. Nesta linha de ideias, acreditando que as crianças devem aprender música fazendo música, Jos Wuytack baseia o seu trabalho no provérbio chinês “Diz-me, eu esqueço; mostra-me, eu recordo; envolve-me, eu compreendo” (*apud* Boal-Palheiros & Bourscheidt, 2013: 307).

Audição ativa

Willems (1970) defende a existência de três qualidades da audição que, analogicamente, corresponderiam e explicariam os três domínios da audição. “Poder-se-ia dizer: ouvir para designar a função sensorial do órgão auditivo (...); escutar para indicar que se toma interesse pelo som (...); entender, para

designar o facto de que se tomou consciência daquilo que se ouviu e escutou” (ibidem: 56).

Por sua vez, Kerchner (2014: 6) estabelece uma distinção entre os termos “listening” (escutar) e “hearing” (ouvir), dizendo-nos que “The act of music listening involves the processes of receiving auditory stimuli (musical sounds), focusing on one or several musical elements, creating relationships among these elements, and then responding to those musical relationships”. Contrariamente, “hearing requires nothing more than the ears receiving auditory stimuli, which might simply pass beyond our ears and remain unnoticed.”

Entende-se, portanto, que o termo “ouvir” corresponde ao ato fisiológico de ouvir, pressupondo uma escuta passiva, uma vez que “implica um baixo nível de atenção e envolvimento”. Por outro lado, o termo “escutar” envolve uma compreensão do que se ouve e está associado a uma audição ativa, isto é, a uma audição de forma “intencional e focada, na qual o ouvinte está física e mentalmente envolvido”, desenvolvendo competências que lhe permitirão apreciar a música escutada e compreender os elementos envolventes (Wuytack & Boal-Palheiros, 2015: 7).

Jos Wuytack, um grande defensor de uma audição musical ativa, criou uma pedagogia dirigida a alunos sem estudos musicais formais, que se baseia na preparação de uma audição por meio da realização de atividades de entoação, de movimento corporal, de interpretação instrumental e de expressão vocal. Para além disso, propõe, também, a visualização de um esquema designado “musicograma” (ibidem). Este esquema consiste numa representação gráfica da estrutura da obra, no qual estão presentes a “forma, a orquestração, os elementos da música (ritmo, melodia, textura, timbre, dinâmica, andamento)” e são “representados através de cores, figuras geométricas e outros símbolos” (idem: 9).

Num estudo realizado por Boal-Palheiros & Wuytack (2006), os autores concluíram que a utilização do musicograma, no ensino da audição a crianças, surtiu efeitos bastante positivos nas competências de perceção, de apreciação e de compreensão da música, facilitando e enriquecendo a sua aprendizagem.

Movimento corporal

Durante as atividades de audição musical, uma metodologia considerada igualmente importante e útil, por diversos autores, é a utilização do movimento corporal (implícita na audição musical ativa).

Considerado o pioneiro dos métodos ativos, Jacques Dalcroze propôs, através da criação do sistema de educação musical Eurritmia, “o rompimento da dicotomia corpo-mente, estabelecendo relações entre estes dois através de uma educação musical baseada na audição e atuação do corpo” (Mariani, 2013: 31). Face ao exposto, o autor pretendia, assim, possibilitar que o aluno se relacionasse com a música através do movimento.

De acordo com Juntunen & Hyvönen (2004), é muito importante que os alunos percecionem e interiorizem, antes de tudo, os sons com o próprio corpo. Como tal, defendem que a utilização do corpo constitui um pilar essencial para a compreensão musical. Este envolvimento corporal e ativo do aluno possibilitam, assim, uma sólida percepção auditiva.

Estratégias visuais: desenho e mapa musical

Uma vez que não é possível os professores visualizarem o que os seus alunos estão a ouvir, revela-se essencial a procura por estratégias ou atividades que permitam observar a compreensão dos alunos (Blair, 2006).

Jody Kerchner, partindo da ideia de que “habitualmente as crianças não têm acesso a termos adequados para descrever o som musical (...)”¹⁰ (2000: 35),

¹⁰ Tradução livre da autora: “(...) children typically do not have access to adequate terms of describing musical sound (...)”.

defende que estas "devem ter a oportunidade de expressar as suas percepções e respostas musicais através de múltiplos modos de resposta e representações na sala de aula de música (...)"¹¹ (idem: 48).

Nesta linha ideias, vários autores sugerem a realização de atividades reflexivas e de representação visual, de modo a possibilitar que os alunos expressem a sua compreensão musical durante a audição (Barrett, 2001; Barrett, 2002; Blair, 2006).

Deborah Blair diz-nos que "Graphic representation – any visual or iconic representation of music – is a valued pedagogical tool in music classrooms" (2006: 34).

Por sua vez, Beatriz Ilari (2003) faz referência à aprendizagem da notação musical como um processo que deveria pospor uma primeira fase de exploração da criança. Desta forma, faz referência à utilização de representações visuais inventadas pelas crianças, através das quais vão construindo e assimilando a verdadeira notação musical.

Margaret Barrett defende que a utilização da notação inventada permite, às crianças, o desenvolvimento de uma "base de dados" de estratégias de representação. Neste sentido, a autora faz alusão a estudos que indicam que "children draw on a number of practices of 'secondary representation' including writing, drawing, and notating number in order to record their musical thinking" (2005: 125).

Sendo o desenho uma atividade própria da infância, na qual as crianças geralmente representam os seus gostos, emoções e sentimentos, esta constitui uma atividade a ter em consideração durante a prática da audição. Ainda que este seja um recurso utilizado por alguns professores de Educação Musical, que pretendem explorar a imaginação dos alunos durante o processo de

¹¹ Tradução livre da autora: "(...) children should have the opportunity to express their musical perceptions and responses through multiple modes of response and representations in the music classroom (...)"

compreensão musical, são escassos os estudos que abordam a relação entre a compreensão musical e o desenho.

Autores como Robert Dunn (1997; 2005), Deborah Blair (2006; 2007; 2008) e Jody Kerchner (2000, 2014) abordam a utilização de mapas musicais. Estes consistem, nada mais, nada menos do que numa representação gráfica da música escutada, resultando numa forma de exteriorização da compreensão musical. O mapa musical permite-nos, portanto, representar os elementos musicais identificados durante a audição de uma peça musical através de uma notação que não a tradicional, desenvolvendo também a criatividade das crianças. A autora Jody Kerchner (2014), tendo por base a sua investigação acerca da utilização de mapas musicais, identificou vantagens relacionadas com a promoção da audição musical ativa e o desenvolvimento de capacidades de expressão não-verbal.

Em suma, entende-se que a audição musical diz respeito a muito mais do que um simples estímulo a um som, diz respeito ao ato de escutar algo que é compreendido, experienciado e vivenciado. Torna-se essencial, desta forma, o desenvolvimento de uma prática musical que privilegie a audição e, consequentemente, uma prática auditiva significativa e que permita aos alunos uma maior compreensão daquilo que ouvem.

A necessidade de investigar esta temática determinou as seguintes questões de partida: “Qual a importância atribuída, pelos professores, às atividades de audição musical?”; “De que forma é trabalhada a audição musical nas aulas?”; “Quais as estratégias de ensino mais adequadas para o desenvolvimento de uma audição musical consciente?”.

Tendo em consideração a existência de um vasto leque de atividades e de estratégias utilizadas para o ensino da audição musical, este estudo não pretende descurar as restantes, mas sim analisar o efeito da utilização de algumas delas, como se poderá verificar nos capítulos seguintes.

3.3. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.3.1. Participantes

O presente estudo é constituído por dois grupos de participantes: professores e alunos. O primeiro grupo é constituída por um total de 41 professores de Educação Musical do 2º Ciclo do Ensino Básico de 33 escolas de 15 concelhos do Distrito do Porto (ver anexo 3.1), entre os quais: 16 do sexo masculino e 25 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 26 e os 60, sendo a média de aproximadamente 49 anos. Dos 40 professores inquiridos, apenas um referiu não ser profissionalizado, 30 referiram que lecionam no ensino público, 5 no ensino privado e 6 em ambos. O tempo de serviço foi referido entre 2 e 39 anos.

Quanto à formação complementar, a grande maioria dos professores não respondeu ou não respondeu adequadamente à pergunta referindo, por exemplo, cursos de Conservatório.

Os 4 professores que responderam adequadamente mencionaram a participação em formações relacionadas com Pedagogia Musical e Musicoterapia. Através da seguinte tabela (tabela 3.1), é possível verificar as respostas obtidas quanto ao tempo de serviço e à formação académica.

Tabela 3.1. Tempo de serviço e formação académica dos professores inquiridos

Tempo de serviço				Formação Académica (Habilitações) ¹²						
0-9	10-19	20-29	30-40	CGC	CSC	B/E	L	M	PG	D
4	4	16	17	3	0	2	21	12	1	2

¹² CGC – Curso Geral de Conservatório;
CSC – Curso Superior de Conservatório;
L – Licenciatura;
M – Mestrado;
PG – Pós-Graduação;
D – Doutoramento.

Por sua vez, o segundo grupo de participantes incidiu num total de 82 alunos de quatro turmas do 5º ano de escolaridade, sendo 38 do sexo masculino e 44 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos, resultando numa média de aproximadamente 11 anos.

A constituição do primeiro grupo deve-se, exclusivamente, a questões de proximidade geográfica, tendo-se optado pelo 2º Ciclo do Ensino Básico por corresponder ao nível de ensino dos restantes intervenientes. A seleção do segundo grupo proveio do facto de serem turmas pertencentes à instituição de ensino onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada: uma turma da mestrandia, uma turma da professora cooperante e duas turmas de uma outra professora da escola.

3.3.2. Procedimentos e instrumentos de recolha de dados

O presente estudo utilizou dois diferentes métodos, com base nos quais foram realizadas duas investigações isoladas: método descritivo (questionário) e método quase-experimental.

Método descritivo: questionário

A primeira parte deste estudo inclui a aplicação de um questionário a professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico. Este afigurou-se um modo fácil e eficaz de acesso às opiniões e práticas diárias dos professores, exigindo pouco tempo de recolha e análise dos dados e encorajando a sinceridade, pelo facto de ser garantido o total anonimato. Embora uma das desvantagens deste método seja a dificuldade de interpretação das questões, procurou-se utilizar uma linguagem clara, bem como questões simples, diretas e específicas, de modo a facilitar a sua compreensão (Cohen & Manion, 1994; Robson, 1993; 2011).

O questionário elaborado e, conseqüentemente, a categorização das respostas, tiveram por base o construído por Graça Boal-Palheiros, num estudo realizado em 1994, que serviu também como base para a preparação das atividades de audição musical. Desta forma, pretende-se investigar a realidade atual e compará-la com a estudada por Graça Boal-Palheiros, em 1994.

A partir desta técnica de recolha de dados é investigada a importância concedida às atividades de audição musical, quais os objetivos considerados mais importantes na audição, bem como as estratégias/metodologias de ensino mais utilizadas pelos professores inquiridos. O questionário supracitado é composto por um total de 18 questões, entre as quais 9 de resposta fechada e 9 de resposta aberta, procurando-se não influenciar as respostas dos inquiridos. Para além da caracterização do perfil dos professores, anteriormente mencionada, foram formuladas diversas questões sobre a “audição musical nas aulas (ver anexo 3.2).

Método quase-experimental

O método quase-experimental consiste numa situação na qual o investigador não tem total controlo sobre a distribuição dos participantes do estudo. Neste tipo de estudo, a seleção dos intervenientes não é feita de forma aleatória, uma vez que são utilizados grupos já formados, ao contrário do estudo experimental. Consequentemente, não é possível controlar o efeito dos fatores de confusão na relação causa-efeito em estudo, afetando a validade interna. Contudo, a investigação é conduzida à semelhança de um estudo experimental, distribuindo-se os indivíduos pelas variáveis investigadas, cabendo ao investigador o controlo das ameaças à validade do estudo (Carmo & Ferreira, 1998; Robson, 1993; 2011).

Este estudo quase-experimental investiga a possível relação causa-efeito da aplicação de diferentes estratégias de ensino da audição (variáveis independentes) na aprendizagem e na compreensão musical dos alunos

(variável dependente). Neste sentido, foram aplicadas quatro estratégias de ensino distintas: audição ativa apenas com performance, audição ativa apenas com musicograma, mapa musical e desenho descritivo. As referidas estratégias foram aplicadas de forma isolada, uma em cada turma, sendo utilizada em média uma aula de 50 minutos para cada estratégia. A seleção destas condições deve-se ao facto de consistirem em estratégias orientadas pelo professor (estratégias 1 e 2) e em estratégias livres, do aluno (estratégias 3 e 4).

Tendo em consideração as limitações deste estudo, relativamente à ausência do grupo de controlo, os dados não poderão ser generalizados. Ainda assim, pretende-se comparar a eficácia das diferentes estratégias na compreensão musical dos alunos, de modo a identificar a estratégia de ensino mais eficaz, num contexto idêntico.

A realização das atividades teve por base o “Prelúdio”, da obra *Te Deum*, de Marc-Antoine Charpentier. Sendo esta uma obra acessível a todos os alunos, devido à simplicidade da sua forma, foi possível controlar eventuais efeitos da variável desempenho escolar. Durante a aplicação das referidas estratégias, procurou-se realçar a ideia de que esta deveria ser uma experiência auditiva pessoal devendo procurar-se, não uma resposta certa, mas sim respostas próprias ao estímulo da música, visto existirem várias formas de representar a música.

A seguinte tabela descreve a sequência utilizada para a aplicação de cada uma das estratégias:

Tabela 3.2. Descrição das atividades realizadas e total de participantes por condição

Estratégia/ Condição	Descrição da Atividade	Total de Participantes
1. Audição ativa (performance)	1º Audição simples; 2º Explicação da atividade; 3º Audição ativa do excerto da obra; 4º Aplicação do questionário.	26
2. Audição ativa (musicograma)	1º Audição simples; 2º Explicação da atividade; 3º Seguir o musicograma, com o auxílio da professora e sozinho; 4º Seguir o musicograma sozinho; 5º Aplicação do questionário.	16
3. Mapa musical (representação gráfica)	1º Audição simples; 2º Audição, tomando notas dos “acontecimentos”, para depois os representarem; 3º Criação do mapa (representação gráfica) da sua experiência musical; 4º Explicação/descrição oral do mapa musical criado.	19
4. Desenho livre (descrição)	1º Audição simples; 2º Audição, tomando notas dos “acontecimentos”, para depois os representarem; 3º Criação da representação visual da sua experiência musical, por meio de um desenho livre; 4º Explicação/descrição oral do desenho realizado.	21

Na fase posterior à aplicação das estratégias foram utilizados dois instrumentos, com o objetivo de investigar a compreensão musical do excerto escutado: um questionário aos alunos, nas estratégias 1 e 2, e uma descrição verbal, nas estratégias 3 e 4. O questionário referente às atividades de audição

ativa (ver anexo 3.3), compreendeu questões relacionadas com a familiaridade da obra e do compositor, com os elementos musicais (forma musical e instrumentos escutados) e com elementos não-musicais (sentimentos e emoções despertados, conhecimentos adquiridos, motivação e gosto pela obra e pela forma como foi dada a aula). Importa referir ainda que, em ambas as estratégias de audição ativa, as questões relacionadas com a familiaridade da obra e com o compositor serviram como confirmação das informações transmitidas, pelo que não serão incluídas na discussão de resultados.

Nesta linha de ideias, é importante salientar autores como Johnson (2011) e Kerchner (2014), que defendem a utilização de questionários com respostas abertas, como ferramentas pedagógicas que contribuem para uma melhor compreensão musical, bem como para a promoção da reflexão e do pensamento crítico dos alunos. O mesmo acontece na descrição verbal, uma vez que os alunos foram envolvidos na audição musical e, posteriormente, refletiram e descreveram-na.

No ponto seguinte serão apresentados e discutidos os dados recolhidos em ambos os métodos de investigação, procurando-se cruzá-los com a literatura existente.

3.4. DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste subcapítulo serão descritos os resultados obtidos nos questionários aplicados aos professores e organizados por questões, estabelecendo-se um paralelo com os recolhidos por Graça Boal-Palheiros, em 1994. Serão apresentados, também, os dados provenientes da aplicação das estratégias de ensino de audição.

3.4.1. Método 1. Questionário

1. Que atividades realiza habitualmente nas aulas?

As atividades enumeradas pelos professores foram categorizadas de acordo com o modelo criado por Keith Swanwick, C(L)A(S)P, que assenta em cinco indicadores da experiência musical: Composição, Estudos Literários, Apreciação (Audição), Aquisição de Skills (competências) e Performance (interpretação).

Na primeira questão, a interpretação foi a atividade mais referida (51), tendo como subcategorias: interpretação em geral (17), prática instrumental (19) e prática vocal (15). Seguem-se as atividades de audição (28), de composição/improvisação (19), os exercícios rítmicos (12), as atividades de notação-teoria (10) e as atividades de expressão corporal, dança, teatro e jogos (10). Foram enumeradas outras atividades (ver anexo 3.4), embora mencionadas por um menor número de professores, como é o caso de estudos literários (1). No estudo de Graça Boal-Palheiros (1994), a atividade mais referida foi a prática instrumental (26).

2. Realiza atividades de audição? Porquê?

Nesta questão, 34 professores responderam afirmativamente, 5 responderam “às vezes” e apenas um respondeu “nunca ou raramente”.

Das 40 respostas obtidas, apenas uma não foi justificada. As razões para realizarem atividades de audição foram agrupadas em quatro tipos:

Tabela 3.3. Tipos de justificações e respostas à questão 2.1.

Tipos de justificações	Nº de respostas
Gerais (por ser fundamental, por fazer parte do programa)	15
Metodológicas (transversal a todos os conteúdos, estimular/motivar)	12
Musicais (educar o ouvido, educar ouvintes)	14
Culturais (conhecer vários géneros musicais, desenvolver a cultura musical)	6
Sem resposta	1
Total	48

O professor que respondeu “nunca ou raramente” argumentou ser por motivos de escassez de tempo. Porém, sendo a audição transversal a todas as atividades musicais e a todos os conteúdos, verifica-se um não reconhecimento da utilização da audição em atividades nas quais esta está, de facto, envolvida.

No estudo anterior (1994), a quase totalidade dos professores respondeu que realizava atividades de audição (28 de 30). Quanto às justificações, a mais referidas foram do tipo “musicais” (18).

3. Quantas vezes, em média, costuma realizar audições?

No que respeita à frequência de realização de audições, verifica-se uma grande discrepância entre os resultados obtidos neste estudo e os adquiridos em 1994. No presente estudo, 30 dos professores responderam “todas as aulas” e 9 responderam “uma vez por semana” (ver anexo 3.5). Os restantes 2 professores referiram “uma vez por mês” (1) e “uma vez por período” (1). Em 1994, a frequência mais indicada foi “uma vez por mês” (10) e nenhum professor respondeu “todas as aulas”. Nota-se, portanto, uma maior frequência de realização de atividades de audição no presente, em relação ao estudo anterior.

4. Quanto tempo, em média, dedica normalmente à audição em cada aula?

O tempo dedicado, em média, à audição varia muito. A resposta mais referida foi “20 minutos”, assim como no estudo de Graça Boal-Palheiros. No estudo da autora, nenhum professor indicou um tempo médio abaixo de 10 minutos, ao contrário do presente estudo, tendo 11 professores referido um tempo médio abaixo de 10 minutos (ver anexo 3.6).

5. Que recursos áudio utiliza para a audição?

As respostas a esta questão confirmam a evolução surgida quanto a recursos materiais e tecnológicas, desde 1994. Ao passo que, naquela data, nenhum professor dispunha de aparelhagem completa da sala de aula, solucionando o problema com a utilização do gravador da escola (15) ou de gravador próprio (12), hoje em dia a situação parece ser mais favorável. A grande maioria dos professores enumerou mais do que um recurso: 23 referiram utilizar a aparelhagem completa da sala, 35 o computador da sala, 8 computador próprio e 7, outro (gravador, CD's e piano).

6. Que recursos audiovisuais utiliza como apoio à audição?

Os recursos audiovisuais utilizados como apoio à audição são muito diversificados. O mais utilizado pelos professores é o projetor multimédia (37), seguindo-se os livros e manuais (27), o vídeo (26) e as fichas de trabalho (15). De salientar que cada professor deu mais do que uma resposta. Embora as opções de resposta sejam ligeiramente diferentes, na investigação anterior o recurso mais referido foi, também, o projetor.

Os resultados recolhidos nesta e na pergunta anterior refletem a crescente importância atribuída, pelos professores, aos recursos tecnológicos. Segundo Arends, “os professores podem melhorar as suas exposições e torná-las mais interessantes e compreensíveis através de computadores e multimédia interativa” (2008: 276).

7. Que bibliografia consulta para a planificação da audição?

As repostas relacionadas com a bibliografia utilizada foram muito dispersas e quase todos os professores mencionaram dois ou mais recursos, conforme se poder verificar na seguinte tabela:

Tabela 3.4. Respostas sobre a bibliografia mais consultada em 1994 e 2017

Bibliografia consultada	1994	2017
Manual escolar adotado	7	26
Vários manuais	16	28
Livros de Educação musical	24	25
Partituras	13	24
Outra (fichas, apontamentos e materiais adquiridos em cursos e seminários e filmes em vídeo)	3	-
Outra (CD's, materiais construídos, livros de História da Música e de Pedagogia Musical)	-	7

Dos 41 professores inquiridos, dois referiram apenas o manual escolar adotado, enquanto os restantes mencionaram a utilização de uma bibliografia mais diversificada.

Atualmente verifica-se, portanto, uma maior utilização dos vários recursos, de um modo geral, em relação a 1994.

8. Que objetivos considera mais importantes na audição?

Os objetivos referidos pelos professores foram categorizados, gerando os seguintes resultados: transmitir cultura musical (9), ensinar elementos da música (12), treino auditivo (11), desenvolver a memória auditiva (4) e estimular o sentido crítico, reflexivo, estético e criativo (7). Foram referidos, ainda, objetivos extramusicais (16), como o desenvolvimento da concentração

e o relacionamento emocional com a música. Do total dos 41 professores, 4 não especificaram a sua resposta e um não respondeu.

Em 1994 as respostas foram ligeiramente diferentes, sendo os objetivos considerados mais importantes: transmitir cultura musical (25) e motivar para um tema (22), seguindo-se o treino auditivo (19) e ensinar elementos da música (17).

9. Que géneros/estilos de música escolhe, habitualmente, para a audição?

No que concerne aos géneros/estilos de música, embora o mais escolhido pelos professores seja a música erudita (22), tal como o verificado por Boal-Palheiros, os resultados mostram que estes dão a ouvir uma grande variedade de géneros/estilos: pop/rock (12), jazz (10), popular/tradicional (12) e “outros” (11). Na categoria “outros” inserem-se géneros/estilos como: ligeira, contemporânea, bossa nova, blues, rap, hip-hop, eletrónica, folclore e étnica. Apesar da grande variedade referida, 16 respostas não foram especificadas, mencionando que abordavam “géneros muito diversificados”.

10. Que períodos da história da música aborda, habitualmente, na audição?

Os períodos da história da música mais privilegiados pelos professores são o período clássico (14) e o período contemporâneo/séc. XX (12), sendo o menos privilegiado o período renascentista/medieval (1). Alguns professores referiram, também, o período romântico (8) e o período barroco (9). Em 1994, o período mais privilegiado e o menos privilegiado eram, igualmente, o período clássico e o período renascentista/medieval, respetivamente. Importa referir que 19 professores não especificaram a sua resposta, referindo que depende dos objetivos de audição a trabalhar.

11. Que compositores tem dado a ouvir mais frequentemente?

Dos 41 professores inquiridos, 10 não especificaram a sua resposta, alegando abordarem vários compositores. Os restantes referiram múltiplos compositores, entre os quais: compositores eruditos (44) e compositores não eruditos (19), portugueses e de outras nacionalidades. Os compositores eruditos mais referidos foram: Mozart (25), Beethoven (19), Bach (15) e Vivaldi (13). Embora tenham sido referidos compositores de todos os períodos da História da Música, nota-se uma maior tendência para a abordagem de compositores do período clássico (47). Ao contrário dos resultados de 1994, verifica-se alguma variedade e um ligeiro aumento na abordagem de compositores portugueses eruditos. Contudo, estes foram mencionados apenas por 3 professores. Os compositores não eruditos foram enunciados apenas por 6 professores (ver anexo 3.7).

12. Que obras tem dado a ouvir mais frequentemente?

As respostas quanto às obras mais frequentemente dadas a ouvir, pelos professores, são muito diversificadas. A título de exemplo, das 40 obras mencionadas, 28 foram referidas apenas uma vez. Verifica-se, portanto, que não há uma tendência generalizada, pelo que se poderá associar as opções dos professores aos seus gostos pessoais (ver anexo 3.8). Contudo, é possível indicar que as obras mais referidas foram a “9ª Sinfonia”, de Beethoven (6), a “Flauta Mágica”, de Mozart (5) e “As quatro estações”, de Vivaldi (5), correspondendo às respostas sobre os compositores. As respostas dadas em 1994 foram diferentes, sendo as obras mais referidas: “Pedro e o Lobo” (5), “Bolero”, de Ravel (4), Sinfonias nº 6 e nº 9 de Beethoven (4), Sinfonia nº 40 e outras obras de Mozart (4).

13. Que metodologias utiliza normalmente para a audição?

A metodologia de ensino da audição mais referida foi a audição ativa, com um total de 24 respostas. Entre os professores que indicaram esta metodologia, alguns especificaram, referindo audição ativa com movimento corporal (4), com interpretação vocal (4), com execução rítmica (3), com musicograma (2) e com acompanhamento instrumental (4). Os restantes 7 não especificaram e mencionaram apenas audição ativa (ver anexo 3.9). No estudo de Graça Boal-Palheiros, a audição ativa também obteve bastantes menções (18), mas foi a audição comentada a mais indicada, com 27 respostas.

14. Já realizou audições ao vivo? 14.1. De que tipo?

A quase totalidade dos professores (40) mencionou já ter realizado audições ao vivo, sendo o tipo mais predominante os concertos de alunos (35), assim como o verificado em 1994 (21 respostas). Seguem-se as visitas de músicos à escola (21), as visitas de alunos (19) e os concertos de professores (7). Alguns professores (5) referiram, ainda, outros tipos de audições ao vivo, sobretudo “concertos didático-pedagógicos de orquestras” e visita à Casa da Música.

15. Como classifica a receptividade dos alunos a atividades de audição?

A receptividade dos alunos às atividades de audição é classificada, pelos professores, como positiva. Da totalidade das respostas, 25 correspondem à receptividade com bastante entusiasmo, 12 com muito entusiasmo e apenas 4 com algum interesse. Em 1994 os resultados foram muito semelhantes, variando apenas os valores.

16. Qual a experiência de audição mais interessante que já realizou nas suas aulas?

Na última questão, as respostas foram categorizadas e foram obtidos os seguintes resultados: audição/apresentação de música ao vivo (14), repertório - interpretação/ audição (10), estratégias/ metodologias (6) e outras relacionadas com a apresentação de instrumentos (2). Dos 41 professores, 9 não especificaram a sua resposta, referindo que “todas as atividades são interessantes” (ver anexo 3.10). No estudo de Graça Boal-Palheiros, as experiências mais interessantes que se destacam são audições ao vivo (5) e audição ativa (3), sendo as restantes bastante variadas.

3.4.2. Método 2. Estudo quase-experimental

Esta secção analisa os resultados das quatro condições do estudo quase-experimental: 1) Audição ativa (performance), 2) Audição ativa com Musicograma, 3) Mapa musical e 4) Desenho descritivo.

Audição ativa (performance)

A aplicação da estratégia de audição ativa (performance) revelou resultados razoavelmente positivos, no que respeita à compreensão musical do excerto escutado, pelos alunos. De um modo geral, estes foram capazes de identificar os temas, à exceção de um aluno que não respondeu. Relativamente à forma musical, dos 26 alunos inquiridos, a grande maioria respondeu mais ou menos corretamente (12) e corretamente (8). Os restantes 6 não responderam à questão.

Embora apenas 17 alunos tenham respondido à questão 6, estes responderam corretamente, identificando a trompete como o instrumento solista. No que concerne a outros instrumentos escutados, vários os alunos não

responderam (13) e cinco não identificaram corretamente. Dos restantes, sete identificaram um instrumento e um identificou vários. Verifica-se, portanto, uma dificuldade generalizada na identificação auditiva de instrumentos, que poderá estar relacionada com a pouca familiaridade dos alunos com os mesmos. Através das seguintes tabelas, é possível observar as respostas às questões relacionadas com o que mais gostaram na música, com as emoções/estados de espírito despertados e, por último, o que aprenderam:

Tabela 3.5. Respostas à questão 8, na aplicação da estratégia 1

Questão	Categoria de resposta	Nº de respostas
8. De que gostaste mais nesta música?	Instrumentos	3
	Elementos da música	16
	Não sabe/ Não responde	7
Total		26

Tabela 3.6. Respostas à questão 9, na aplicação da estratégia 1

Questão	Categoria de resposta	Nº de respostas
9. Como é que a música te fez sentir?	Bem ou Feliz	12
	Aagitado(a)	2
	Emoções mistas	1
	Não fez sentir nada	5
	Não sabe/ Não responde	6
Total		26

Tabela 3.7. Respostas à questão 10, na aplicação da estratégia 1

Questão	Categoria de resposta	Nº de respostas
10. O que aprendeste com esta música?	Percussão corporal/ Movimento	5
	Elementos da música (ritmo, forma)	8
	Não sabe/ Não responde	13
Total		26

No que respeita às questões 11, 12, 13 e 14, a sua elaboração teve por base as escalas de Likert sendo utilizados cinco níveis para avaliar o gosto pela música e pelo modo como foi dada a aula, bem como a motivação que sentiram e quanto os ajudou a perceber melhor a música: nada, pouco, moderadamente, muito, muitíssimo (Afonso, 2005). A seguinte tabela mostra as médias das respostas dos alunos:

Tabela 3.8. Média das respostas às questões 11, 12, 13 e 14, na aplicação da estratégia 1

Questão	Média
11. Quanto gostaste desta música?	3,73
12. Quanta motivação sentiste a trabalhar a música?	3,73
13. Quanto gostaste do modo como foi dada a aula?	4,12
14. Quanto te ajudou a perceber melhor a música?	3,77

Audição ativa com musicograma

A estratégia de audição ativa com musicograma originou resultados ligeiramente mais positivos, em relação à audição ativa com performance. Dos 16 alunos presentes, 13 conseguiram identificar os temas, dois não responderam corretamente e um não respondeu. Relativamente à forma musical, a grande maioria dos alunos respondeu corretamente (10) e mais ou menos corretamente (3). Dos 3 alunos restantes, 2 não responderam corretamente e 1 não respondeu à questão.

Relativamente à questão 6, 12 alunos identificaram acertadamente o instrumento solista, apenas três erraram a questão e um aluno não respondeu. No que se refere a outros instrumentos escutados, apenas um aluno não respondeu e um não identificou corretamente. Dos restantes, quatro identificaram um instrumento e 10 identificaram vários. Verifica-se, portanto, uma maior facilidade na identificação auditiva de instrumentos, ao contrário do verificado na estratégia anterior. Estes dados poderão ser fruto de uma

maior familiaridade destes alunos com os instrumentos. Por outro lado, poderão ser um efeito da utilização desta estratégia.

Através das seguintes tabelas, é possível observar as respostas às questões relacionadas com o que mais gostaram na música, com as emoções/estados de espírito que a música os fez sentir e, por último, o que aprenderam.

Tabela 3.9. Respostas à questão 8, na aplicação da estratégia 2

Questão	Categoria de resposta	Nº de respostas
8. De que gostaste mais nesta música?	Instrumentos	3
	Elementos da música	16
	Não sabe/ Não responde	7
Total		26

Tabela 3.10. Respostas à questão 9, na aplicação da estratégia 2

Questão	Categoria de resposta	Nº de respostas
10. O que aprendeste com esta música?	Percussão corporal/ Movimento	5
	Elementos da música (ritmo, forma)	8
	Não sabe/ Não responde	13
Total		26

Tabela 3.11. Respostas à questão 10, na aplicação da estratégia 2

Questão	Categoria de resposta	Nº de respostas
9. Como é que a música te fez sentir?	Bem ou Feliz	12
	Aagitado(a)	2
	Emoções mistas	1
	Não fez sentir nada	5
	Não sabe/ Não responde	6
Total		26

Por último, a seguinte tabela mostra as respostas dos alunos às questões 11, 12, 13 e 14, relacionadas com o gosto pela música e pelo modo como foi dada a aula, bem como a motivação que sentiram e quanto os ajudaram a perceber melhor a música:

Tabela 3.12. Média das respostas às questões 11, 12, 13 e 14, na aplicação da estratégia 2

Questão	Média
11. Quanto gostaste desta música?	3,63
12. Quanta motivação sentiste a trabalhar a música?	3,94
13. Quanto gostaste do modo como foi dada a aula?	4,69
14. Quanto te ajudou a perceber melhor a música?	4,19

As respostas a estas questões revelaram melhores nesta estratégia, em relação à estratégia anterior, conforme se pode verificar através da seguinte tabela:

Tabela 3.13. Comparação das médias obtidas nas respostas às questões 11, 12, 13 e 14, nas estratégias 1 e 2

Questão	Estratégia/Condição	
	1. Audição ativa (performance)	2. Audição ativa com Musicograma
11. Quanto gostaste desta música?	3,73	3,63
12. Quanta motivação sentiste a trabalhar a música?	3,73	3,94
13. Quanto gostaste do modo como foi dada a aula?	4,12	4,69
14. Quanto te ajudou a perceber melhor a música?	3,77	4,19

Mapa musical

Na atividade de representação gráfica da música escutada, os alunos concentraram-se, de um modo geral, nas diferenças entre os três temas no que respeita à intensidade e à altura do som. Por meio de traços, retângulos, triângulos, estrelas, “meninos”, muralhas e círculos, os alunos representaram sons fortes (tema A) e sons fracos (temas B e C), bem como sons agudos e sons graves (ver anexo 3.11). A realização dos mapas teve por base a forma musical da obra (ABACA). Alguns alunos referiram que o excerto lhes lembrava a música da realeza, visto que o caráter da música se assemelha à música real, sobretudo pela imponência e o caráter do solo da trompete. Os instrumentos foram abordados apenas por dois alunos, que destacaram a trompete no tema A e o violino nos temas B e C. De um modo geral evidencia-se, sobretudo, uma compreensão da forma musical da peça.

Desenho descritivo

Ao contrário do que se verificou nos mapas musicais, nesta atividade os alunos focaram-se bastante nos instrumentos. Assim, tendo por base temáticas como a ópera, um baile ou uma dança real, 13 dos 21 alunos que participaram na atividade desenharam os instrumentos que lhes pareciam ouvir, entre os quais: Violino, Trompete, Bombo, Flauta, Clarinete, Timbales, Violoncelo, Pratos e Maracas (ver anexo 3.12). Dos instrumentos retratados, apenas o Bombo, os Pratos e as Maracas não fazem parte da orquestração escutada. Um dos alunos representou, passo a citar, “um duelo entre a trompete [tema A] e as cordas [temas B e C]”. De salientar dois alunos que não representaram nem um baile, nem instrumentos: um deles desenhou uma máscara de Carnaval, com uma parte da cara a retratar a tristeza – parte calma da música – e a outra parte da cara a retratar a alegria – parte mais forte da música; o outro aluno retratou a grandiosidade da música desenhando um super herói. Dos restantes alunos, 5 representaram e descreveram a música como um baile ou uma dança real e um aluno referiu que lhe lembrava o outono.

Nos desenhos foram também representados, por oito alunos, alguns símbolos musicais (nomes de notas, figuras rítmicas e claves de sol). Como refere Ilari, “as crianças gostam de usar os símbolos musicais para descrever e representar a música que ouvem, tocam e inventam, ainda que de forma errada ou pouco convencional” (2004: 38).

3.5. CONCLUSÃO

Após uma extensa análise dos resultados obtidos em ambos os métodos, começaram a emergir algumas conclusões que corroboram as perspetivas dos autores abordados anteriormente, bem como as expetativas formuladas pela autora.

Os resultados dos questionários demonstram uma continuidade da importância atribuída pelos professores à audição musical, visto que consta das atividades mais realizadas pelos mesmos, quer neste estudo, quer no estudo anterior. Neste sentido, esta é vista como uma atividade transversal a todas as atividades musicais e, como tal, considerada uma ferramenta essencial para o desenvolvimento musical das crianças.

Relativamente à frequência de realização de audições nas aulas, esta revelou-se mais elevada neste estudo, face aos resultados obtidos por Graça Boal-Palheiros (1994). Esta evolução poderá ser fruto do crescente acesso dos professores aos recursos tecnológicos (recursos áudio e recursos audiovisuais como apoio à audição), que também se verificou mais elevado no presente estudo. Nesta que é considerada a “era digital”, o computador, a internet, os quadros interativos, bem como outros recursos tecnológicos são “tão comuns na sala de aula como os livros e cadernos escolares” (Lagarto *apud* Carneiro, 2014: 40). Neste sentido, possibilitando o desenvolvimento de uma educação mais centrada no aluno, a utilização destes recursos permitem que o processo

de ensino e aprendizagem seja mais dinâmico e, conseqüentemente, mais motivador (Carneiro, 2014).

Os resultados obtidos nos questionários revelam uma maior variedade géneros/estilos musicais, em relação ao estudo anterior. Este aspeto poderá estar relacionado com a maior experiência profissional e formação dos professores. A abordagem de uma grande variedade de géneros musicais, nesta faixa etária, é de extrema importância, tal como referem os autores Todd & Mishra (2013). O número de compositores e de obras referidos neste estudo também foi superior aos referidos no estudo anterior, o que se revela bastante positivo, pois é essencial proporcionar aos alunos o acesso a um extenso e diversificado repertório, de modo a facilitar o trabalho auditivo (Pedroso, 2003).

Tendo por base os resultados obtidos da aplicação das quatro condições do método quase-experimental, verifica-se que a aplicabilidade das estratégias implementadas poderá ter contribuído para a compreensão musical dos alunos. Contudo, tendo em consideração a impossibilidade de realização de um estudo piloto, esclarece-se que esta é uma conclusão a retirar apenas no que respeita à amostra investigada. Em termos metodológicos, a melhor forma de investigar o contributo das referidas estratégias seria a aplicação de cada uma das condições em mais do que uma turma, de modo a controlar os fatores de confusão na relação causa-efeito em estudo, não afetando a validade interna desta investigação. Tal não foi possível devido à limitação de tempo para a realização deste estudo.

Ainda assim, os resultados mostram conclusões interessantes, sendo possível afirmar uma preferência por parte dos alunos pelas estratégias orientadas pelo professor (audição ativa [performance] e audição ativa com musicograma), resultados que coincidem com as metodologias mais utilizadas pelos professores inquiridos. Este é um facto com o qual a autora se tem deparado também durante a sua experiência profissional, uma vez que os alunos revelam um grande interesse, empenho e motivação na realização deste tipo de atividades.

Os resultados revelaram-se, de um modo geral, melhores na estratégia de audição ativa com musicograma. Estes resultados estão relacionados, possivelmente, com o contributo do elemento visual, que possibilitou uma compreensão da forma e dos temas da música, bem como uma melhor identificação dos instrumentos presentes. Todavia, a compreensão da forma e dos temas da música foi muito semelhante e igualmente positiva em ambas as estratégias. Assim, o ideal parece ser a realização de atividades que englobem a parte de performance (vocal, instrumental ou movimento corporal), complementada com a visualização e seguimento do musicograma da obra.

Embora o interesse e a motivação tenham sido maiores nas atividades de audição ativa, os alunos também se demonstraram bastante empenhados e motivados na realização das atividades de audição livre.

A capacidade de retirar significado de uma música desconhecida para a grande maioria, refletir sobre a sua experiência musical e, ainda representá-la por meio de grafismos ou de um desenho livre revelaram-se, sem dúvida, estratégias muito interessantes. Esta capacidade revela, portanto, uma compreensão dos elementos musicais e da estrutura da música escutada (Barrett, 2002), tal como se verifica pelos resultados obtidos. A realização destas atividades estimulou, sem dúvida alguma, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Embora os resultados sejam ligeiramente diferentes entre os dois tipos de condições (orientadas e livres), e mesmo entre estratégias, a verdade é que todas se revelaram bastante funcionais e úteis. Assim, pensa-se que todas as estratégias podem contribuir para uma melhor compreensão auditiva dos alunos.

Espera-se, portanto, que este estudo sirva como incentivo para a concretização de outras pesquisas que comprovem a aplicabilidade destas estratégias, bem como os seus efeitos para a compreensão musical e para o desenvolvimento auditivo dos alunos.

As conclusões deste estudo permitem-nos refletir sobre o papel crucial da audição na aprendizagem e compreensão musical dos alunos, pelo que a prática

docente deverá continuar a atribuir uma grande importância à audição musical.

3.6. AGRADECIMENTOS

A autora agradece a colaboração voluntária dos 41 professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico, do distrito do Porto, bem como a participação ativa e empenhada dos alunos da Escola Básica de Matosinhos, neste estudo.

Por último, mas não menos importante, a autora agradece o apoio constante da professora orientadora, Dra. Graça Boa-Palheiros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório culmina num olhar retrospectivo e reflexivo sobre todo o trabalho desenvolvido. É com grande satisfação que olho para trás e vejo o percurso construído neste que foi um ano repleto de desafios e novas aprendizagens. Foi um longo caminho, de altos e baixos, mas que acima de tudo possibilitou o contacto com a complexa realidade da prática docente.

Ao longo do presente relatório, foram descritas duas componentes indispensáveis no processo da formação de um professor: a prática de ensino supervisionada e o projeto de investigação.

A Prática de Ensino Supervisionada foi determinante para o meu crescimento enquanto professora e, também, como pessoa. Como ensinar? Qual a melhor forma de abordar um determinado conteúdo? Como controlar/ reagir a determinadas atitudes dos alunos? Estas foram algumas das questões que circundavam o meu pensamento nos primeiros tempos de estágio. Durante a formação inicial, é-nos transmitido um conjunto inestimável de conhecimentos. Contudo, a formação do professor de Educação Musical não pode limitar-se apenas ao domínio das Linguagens musicais ou da Didática ou da Pedagogia Musical. A concretização de toda a formação deve passar por aprender com a ação. É, indubitavelmente, na prática que nos deparamos com situações e desafios diários que nos levam a (re)pensar e a adaptar as nossas metodologias de ensino e a nossa postura à realidade/contexto com o qual estamos inseridos. A Prática de Ensino Supervisionada constituiu, assim, um espaço de construção da minha identidade profissional. António Nóvoa refere que “[a] formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (1995: 25). Deve, portanto, haver uma articulação dos conhecimentos académicos e dos conhecimentos práticos, no sentido de fomentar uma aprendizagem equilibrada.

O grande objetivo da Educação Musical é, segundo diversos autores, o desenvolvimento da musicalidade, não devendo ser apenas uma preocupação com o presente, mas sobretudo com o futuro (Elliot, *apud* Pedroso, 2003: 82). Segundo Bueno, a “educação musical deve proporcionar bons ouvintes de músicas do passado e do presente, da nossa e de outras culturas..., que se aprecie mas também que se conheça a sua estrutura, que seja crítico” (*apud* Pedroso, 2003: 81).

Um dos meus principais desafios iniciais passou pelo desenvolvimento de práticas que motivassem os alunos para a aprendizagem da Educação Musical. No sentido de evitar a desmotivação como consequência da ausência de desafio e interesse, procurei sempre promover a curiosidade, o desafio e a partilha de experiências e de conhecimentos. Desta forma, foi possível motivar os alunos e estimular o seu envolvimento ativo nas aulas e no processo de ensino e aprendizagem.

Para além da problemática da motivação, a separação da teoria, a questão da gestão do tempo da aula, as opções a tomar e a seleção das melhores estratégias para a abordagem de determinados conteúdos constituíram outras das minhas dificuldades iniciais. Porém, à medida que ia adquirindo mais experiência e que ia conhecendo melhor os alunos, estas tarefas revelaram-se mais simples.

Hoje, mais do que nunca, ser professor afigura-se bastante complexo. Há que pensar e repensar, de forma reflexiva, no modo como devemos olhar o ato de educar, pois educar já não é apenas transmitir conhecimentos - vai muito além disso. Educar não é apenas partilhar conhecimentos. Educar é, também, uma forma de estar no mundo, é duvidar, lutar, errar, comunicar, estar aberto a novas aprendizagens e saber articular o conhecimento com a prática, numa perspectiva construtivista (Freire, 1994). Penso que é esta forma de estar no mundo educacional que devemos adotar para fazermos a diferença. Como nos diz Libâneo, “o objetivo do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da subjetividade dos alunos através da assimilação consciente e ativa dos conteúdos” (2002: 5).

Refletindo sobre a importância do fomento de uma aprendizagem de qualidade e tendo em consideração que o aluno é o principal agente do processo

de ensino e aprendizagem, procurei centrar a minha prática educativa neste, possibilitando experiências musicais significativas. Com efeito, é fundamental que os professores adquiram competências para ensinar de forma sustentada e que resulte num ensino eficaz, desconsiderando uma aprendizagem mecânica.

Partindo desta perspetiva, o projeto de investigação incluído neste relatório surgiu da necessidade efetiva de uma educação que proporcione uma verdadeira compreensão e assimilação no que diz respeito, especificamente, à temática da audição musical.

A música integra, cada vez mais, as atividades do dia-a-dia do ser humano. Sendo esta um fenómeno sonoro, é do entendimento geral que a audição permeie toda e qualquer experiência musical, sendo o principal meio de relacionamento com a música. Neste sentido, só através do desenvolvimento de uma audição consciente é que os alunos (e todo o ser humano) aprendem a apreciar e a atribuir significado à música que ouvem e não através de uma audição passiva. Recorrendo a uma analogia entre a linguagem e a música, Edwin Gordon refere que “o processo de audiar e atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala” (2000: 18).

Concluo realçando a importância da formação de um professor assente nos quatro elementos mencionados ao longo deste relatório – observação, planificação, lecionação e reflexão. Através da articulação destes quatro aspetos, proporciona-se o desenvolvimento de uma prática crítica, construtiva e reflexiva conduzindo a uma aprendizagem significativa, eficaz e de qualidade.

Durante todo este percurso de dupla face, no qual a aprendizagem e o ensino se relacionaram e atuaram concomitantemente, superei desafios e colmatei as minhas limitações, o que conduziu a uma evolução bastante positiva da minha parte. Neste momento, embora continue a haver aspetos a melhorar, sinto que evolui muito, quer no que respeita à planificação/preparação/lecionação de aulas, quer na minha postura perante os alunos e no modo como leciono as aulas. Por conseguinte, a reflexão sobre toda a prática e sobre as dificuldades sentidas contribuiu para a construção da minha identidade profissional e de um novo olhar sobre a Educação Musical e a sobre formação de professores.

Não obstante a importância de uma formação inicial sólida, por si só, esta não é suficiente, pelo que deve ser complementada com uma formação contínua e ao longo da carreira docente. Entende-se, portanto, que não é o fim de nada, mas sim o início de um longo percurso, no qual procurarei estar em constante atualização e modificação.

Enfim, posso dizer, indubitavelmente, que a minha identidade enquanto docente não é a mesma do início. Aprendi muito, quer com a professora orientadora, quer com a professora cooperante, quer com os próprios alunos. O sentimento de conclusão é de uma satisfação desmedida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Lisboa: ASA Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem* (2ª ed.). Coimbra: Livraria Almedina.
- Almeida, J. C. (2014). Princípios orientadores de uma formação musical. *Revista de Educação Musical*, 10-13.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir música. Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
- Araújo, J. P. de (2014). *Audição Musical Orientada: aplicação de estratégias pedagógicas de audição para uma compreensão musical mais significativa*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho, Braga.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espanã, S.A.U.
- 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.
- Barrett, M. (2002). Thinking about the representation of music: A case study of invented notation. *Bulletin for the Council for Research in Music Education*, 161/162, 19-28.
- Barrett, M. (2005). Representation, cognition and communication: invented notation in children's musical communication (6). In Miell, D., McDonald, R. & Hargreaves, D. (eds.). *Musical communication*. New York: Oxford University Press.
- Blair, D. V. (2006). *Look at what I heard! Music listening and student-created musical maps*. Tese de Doutoramento, Oakland University, Michigan.
- Blair, D. V. (2007). Musical maps as narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 8 (15), 1-20.
- Blair, D. V. (2008). Do you hear what I hear? Musical maps and felt pathways of musical understanding. *Visions of Research in Music Education*, 11, 1-23.
- 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. & Bourscheidt, L. (2013). Jos Wuytack. A pedagogia musical ativa. In Mateiro, T. & Ilari, B. (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Boal-Palheiros, G. & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18, 103-118.
- 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*. Bologna, Italy: Proceedings of the 9th International Conference on Music Perception and Cognition, 1264-1271.
- Bundra, J. I. (2006). A community of scholars investigates music listening. *Arts Education Policy Review*, 107 (3), 5-13.
- Carneiro, H. F. G (2014). *A Integração de Recursos Tecnológicos na Disciplina de Formação Musical: Uma Nova Abordagem às Atividades de Transcrição e de Leitura Melódica*. Dissertação de Mestrado, Escola de Artes da Universidade Católica Portuguesa, Porto.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Research methods in education* (4th ed.). London: Routledge.
- DR – Diário da República (2001). Decreto-Lei nº 241/01, de 30 de agosto. *Perfil específico de desempenho do Educador de Infância e do professor do ensino básico*.
- Dunn, R. E. (1997). Creative thinking and music listening. *Research Studies in Music Education*, 8, 1-16.
- Dunn, R. E. (2005). Lifelong listening: Enhancing the intuitive ways we listen to music. *International Journal of Community Music*, 2 (1).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores* (4ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Franca, C. C. & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, 13 (21), 5-41.
- Frazão, L. (1991). *No Palco. Teatro para crianças. A força das cores e...Magia das formas*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Freire, P. (1994). *Pedagogia do Oprimido* (17.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra Editora.

- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2012). Psicologia da música na educação: o poder da música na aprendizagem. *Revista de Educação Musical*, 138, 29-34.
- Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 9, 7-16.
- Ilari, B. (2004). Aspectos da cognição musical implícitos em notações inventadas e desenhos de crianças e adultos. *Revista de Educação Musical*, 118/ 119, 27-43.
- Johnson, D. C. (2011). The effect of critical thinking instruction on verbal descriptions of music. *Journal of Research in Music Education*, 59 (3), 257-272.
- Juntunen, M. L., & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*, 21 (02), 199-214.
- Kerchner, J. L. (2000). Children's verbal, visual, and kinesthetic responses: insight into their music listening experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 146, 31-50.
- Kerchner, J. L. (2014). *Music across the Senses: listening, learning, and making meaning*. New York: Oxford University Press.
- Libâneo, J. (2002). *Didática, Velhos e Novos Temas*. Edição de autor.
- Mariani, S. (2013). Émile Jaques-Dalcroze. A música e o movimento. In Mateiro, T. & Ilari, B. (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Mateiro, T. (2013). John Paynter. In Mateiro, T. & Ilari, B. (orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Mateiro, T. & Ilari, B. (Orgs.) (2013). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação (1991a). *Programa de Educação Musical. Plano de Organização Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico, 2º Ciclo - Vol I*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

- 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.
- 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. (1999). Os professores na virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Educação e Pesquisa*, 25 (1), 11-20.
- Nóvoa, A. (coord.) (1995). *Os professores e a sua formação* (2ª ed). Lisboa: Dom Quixote.
- Pedroso, Fátima (2003). *A disciplina de Formação Musical: Contributos para uma reflexão sobre o seu papel no currículo do Ensino Especializado da Música (Básico e Secundário)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Penna, M. (2013). Introdução. In Mateiro, T. & Ilari, B. (org.). *Pedagogias em educação musical*. Curitiba: Editora Intersaberes.
- Pessanha, M. et.al (Eds.). (2010). *Psicologia da Educação*. Luanda e Maputo: Plural Editores.
- Piletti, N. & Rossato, S. M. (2011). *Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto.
- Pimenta, S. G. & Lima, M. S. L. (2004). *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez Editora.
- Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 4 (6), 33-44.
- Robson, C. (1993). *Real world research: A resource for social-scientists and practitioner- researchers*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Robson, C. (2011). *Real world research: A resource for social-scientists and practitioner- researchers* (3rd. ed.). Oxford: Blackwell Publishing.
- Roldão, M. C. (2005). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competência. As Questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. Berkshire: Nfer-Nelson.
- Swanwick, K. (1985). *A Basis for Music Education* (reprinted). Berkshire: NFER Publishing Company.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2008). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Todd, J. & Mishra, J. (2013). Making Listening Instruction Meaningful: A Literature Review. *Applications of Research in Music Education*, 31 (2), 4-10.

- 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.
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa. Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical
- Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G. (2015). *Audição Musical Activa 2. Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zeichner, K. M. (1993). *Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

ÍNDICE DE ANEXOS DIGITAIS

CD 1. Observação da Prática Musical no Ensino Básico:

- 1.1 – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Pêro Vaz de Caminha (2013-2017)
- 1.2 – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas do Viso (2013-2017)
- 1.3 – Observações - 1º Ciclo do Ensino Básico
- 1.4 – Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Matosinhos (2013-2017)
- 1.5 – Síntese de currículo/ Critérios de Avaliação do Agrupamento de Escolas de Matosinhos
- 1.6 – Plano anual de atividades do grupo de Educação Musical do Agrupamento de Escolas de Matosinhos
- 1.7 – Observações - 2º Ciclo do Ensino Básico

CD 2. Prática de Ensino Supervisionada:

- 2.1. Gravações/vídeos de algumas interpretações e criações dos alunos
- 2.2. Planificações e reflexões das aulas da PES no 1º CEB
- 2.3. Vídeos do Concerto final do 1º CEB
- 2.4. Fotografias do Concerto final do 1º CEB
- 2.5. Planificações e reflexões das aulas da PES no 2º CEB
- 2.6. Vídeos do Concerto de Natal do 2º CEB
- 2.7. Vídeos do Concerto final do 2º CEB
- 2.8. Fotografias do Concerto final do 2º CEB
- 2.9. Notícia do Jornal da Escola relativa ao Concerto final do 2º CEB

CD 3. Projeto de Investigação:

- 3.1. Distribuição dos professores pelas escolas e concelhos do distrito do Porto
- 3.2. Questionário aplicado aos professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico
- 3.3. Questionário de audição musical (estratégias 1 e 2)
- 3.4. Respostas à questão 1 do questionário aplicado aos professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico
- 3.5. Respostas à questão 3 do questionário aplicado aos professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico
- 3.6. Respostas à questão 4 do questionário aplicado aos professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico
- 3.7. Respostas à questão 11 do questionário aplicado aos professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico
- 3.8. Respostas à questão 12 do questionário aplicado aos professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico
- 3.9. Respostas à questão 13 do questionário aplicado aos professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico
- 3.10. Respostas à questão 16 do questionário aplicado aos professores de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico
- 3.11. Mapas musicais realizados pelos alunos (estratégia 3)
- 3.12. Desenhos descritivos realizados pelos alunos (estratégia 4)

CD 4. Relatório de Estágio

NM