

João Pontes de Araújo **Audição Musical Orientada: aplicação de estratégias pedagógicas de audição para uma compreensão musical mais significativa**

UMinho | 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

João Pontes de Araújo

**Audição Musical Orientada: aplicação de estratégias pedagógicas de audição para uma compreensão musical mais significativa**

outubro de 2014



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

João Pontes de Araújo

**Audição Musical Orientada: aplicação de  
estratégias pedagógicas de audição para  
uma compreensão musical mais significativa**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Ensino de Música

Trabalho realizado sob orientação do  
**Professor Doutor Luís Pipa**

outubro de 2014

## DECLARAÇÃO

**Nome:** João Pontes de Araújo

**Endereço eletrónico:** [joapontes.araujo@gmail.com](mailto:joapontes.araujo@gmail.com)

**Título do Relatório:** “Audição Musical Orientada: aplicação de estratégias pedagógicas de audição para uma compreensão musical mais significativa”

**Supervisor:** Professor Doutor Luís Pipa

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Ensino de Música

**Ano de conclusão:** 2014

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTES RELATÓRIOS APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, \_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / 2014

---

(João Pontes de Araújo)

## **Agradecimentos:**

Este trabalho foi realizado com o apoio e ajuda imprescindível de uma série de pessoas que tornaram a concretização do projeto possível.

Ao professor Luís Pipa, acima de tudo pela amizade demonstrada ao longo destes dois anos e por todo o apoio, incansável e inesgotável. A sua ajuda foi determinante, revelando-se para mim como uma referência tanto a nível ideológico e académico como também por todas as suas qualidades humanas.

Aos professores cooperantes Maria Emília Coelho e Agostinho Gomes pela total disponibilidade para colaborarem e me ajudarem em todos os aspetos que foram necessários para a minha intervenção pedagógica, contribuindo para me tornarem, hoje, melhor professor do que era no início do ano letivo.

A todos os alunos intervenientes no projeto pela abertura de espírito e entrega total demonstrada na realização das atividades propostas; eles são o propósito e o sucesso do projeto.

Aos meus pais, pela forma como me educaram e me apoiaram. O amor e a vontade de aprender que me transmitiram, foram essenciais para a minha formação enquanto pessoa e professor.

Às minhas irmãs, pelos bons exemplos que me garantiram, duas referências nas suas áreas de estudos, proporcionando-me o melhor ambiente académico possível.

À Andreia, pelo amor e amizade constantes ao longo de todo este percurso. O seu apoio diário foi fundamental para ultrapassar cada dificuldade que surgiu ao longo do Mestrado. Este trabalho também lhe pertence.

À Escola de Música da Póvoa de Varzim por toda a disponibilidade demonstrada e por tudo o que significa para a minha formação enquanto aluno e professor, ao longo dos últimos 15 anos.



## Resumo:

A audição é considerada pela literatura, de forma unânime, como uma condição onnipresente e fundamental para qualquer prática musical. No entanto, a audição musical é, geralmente, relegada para um segundo plano no que diz respeito ao ensino especializado de música, sendo praticamente inexistentes as atividades de aperfeiçoamento das competências relativas à audição musical.

Esta problemática ganha relevo quando se reflete sobre a dissonância cultural verificada entre a música lecionada na escola e a música ouvida pelos alunos. Existe uma falta de familiarização dos alunos com os estilos e géneros musicais abordados na escola de música e um desconhecimento quase total do repertório geral e do instrumento.

Desta forma, o presente estágio profissional procurou dar respostas a esta problemática, com uma dupla finalidade: por um lado, incluir de forma mais frequente atividades de audição musical que proporcionem um contacto e envolvimento mais próximos entre a música e os alunos; aproveitando estas atividades, pretendeu-se incluir estratégias pedagógicas que estimulem uma audição mais ativa e criativa por parte dos alunos, ajudando-os a construir significado para a música que escutam e, desta forma, tornando a compreensão da “linguagem musical” mais profunda e significativa.

As atividades de audição musical foram realizadas em dois contextos diferentes: uma turma de classe de conjunto e dois alunos da disciplina de piano, na Escola de Música da Póvoa de Varzim. A aplicação de estratégias, baseadas nos mais recentes estudos desenvolvidos pela literatura dedicada à temática, procurou entender a pertinência e validade pedagógica da inserção, de forma mais efetiva, de atividades desta natureza no ensino especializado de música.

Foi realizada uma entrevista inicial e foram analisados todos os dados registados no diário de bordo e obtidos através das fichas de audição musical realizadas pelos alunos. A recolha e análise destes dados permitiram elaborar o presente relatório de estágio com o intuito de apresentar as considerações finais a retirar da intervenção pedagógica.

**Palavras-chave:** Audição musical significativa, estratégias de audição musical, ensino da música, projeto de intervenção.



## **Abstract:**

Listening is unanimously considered by the literature as a ubiquitous and fundamental condition to any musical practice. However, music listening is generally relegated to a backstage within the specialized education of music, being practically nonexistent the activities dedicated to the improvement of music listening skills.

This issue becomes more relevant when we reflect upon the cultural dissonance between school music and the music that students usually listen. There is a lack of familiarization of students with the musical styles and genres studied at school and an almost total ignorance about general repertoire, and that specific of the instrument.

Thus, the present internship report tried to provide answers to this issue with a dual purpose: on the one hand, including music listening activities in a more frequent way, providing engagement and a closer contact between music and students; on the other hand, taking advantage of this activities, there was an intention to include pedagogical strategies that could stimulate a more active and creative listening from the students, helping them to apply meaning to the listened music, thus promoting a deeper and meaningful understanding of the “musical language”.

Music listening activities were realized in two different contexts: a group class and two piano students at the Escola de Música da Póvoa de Varzim. The application of strategies, based on the most recent studies found in literature dedicated to this thematic, had the intention of understanding the relevance and pedagogical significance of the integration in a more frequent and effective way of this kind of activities in the music education instruction.

The data collection instruments consisted of an initial interview, the analysis of the logbook data recorded and the results of the written work made by the students at the music listening activities. The collection and analysis of this data allowed the elaboration of this internship report, in which the final considerations and conclusions of the implementation of the pedagogical intervention are stated.

**Keywords:** Meaningful music listening, music listening strategies, music teaching, intervention project.



## Índice:

Introdução.....	11
1. Caracterização dos intervenientes.....	15
1.1. A Escola .....	15
1.2 A turma de classe de conjunto.....	18
1.3 Os alunos de piano.....	19
1.3.1 Aluno A.....	19
1.3.2 Aluno B.....	20
2. Enquadramento teórico da intervenção pedagógica .....	23
2.1 Estado da Arte.....	23
2.2 Plano de intervenção pedagógica à luz da literatura.....	27
2.3 Estratégias de audição musical .....	30
2.3.1 Audição musical ativa .....	30
2.3.2 Audição musical com componente visual.....	33
2.3.3 Audição musical com componente cinestésica .....	36
2.3.4 Audição musical com componente verbal: audição criativa e audição intuitiva.....	38
2.3.5 Audição musical como veículo para a compreensão musical: benefícios para o músico e instrumentista.....	41
3. Plano geral da intervenção pedagógica.....	45
3.1 Problemática .....	45
3.2 Objetivos do plano de intervenção.....	48
3.3 Metodologia.....	49
3.4 Seleção dos intervenientes .....	50
3.5 Estratégias de audição musical aplicadas na intervenção pedagógica.....	52
3.5.1 Classe de conjunto .....	52
3.5.2 Aulas individuais de piano.....	55
3.6 Instrumentos de recolha de dados .....	57
4. Apresentação e análise dos resultados.....	59
4.1 Entrevista .....	59
4.2 Atividades de audição musical com componente verbal .....	61
4.3 Atividades de audição musical centrada no pensamento crítico .....	63
4.4 Atividades de audição musical com componente visual .....	64
4.5 Aula individuais de piano .....	67

4.5.1 Aluno de piano A.....	67
4.5.2 Aluno de piano B.....	69
Conclusão.....	73
Bibliografia:.....	77

## Introdução

O presente Relatório de Estágio foi construído tendo por base a prática pedagógica desenvolvida durante o ano letivo 2013/2014, no âmbito do Estágio Profissional inserido no plano curricular do Mestrado em Ensino de Música, seguindo como diretrizes os objetivos definidos no Projeto de Intervenção delineado para este fim.

O Estágio Profissional foi realizado na Escola de Música da Póvoa de Varzim nas vertentes de instrumento e classe de conjunto, orientado pelos Professores Cooperantes Maria Emília Coelho e Agostinho Gomes respetivamente e supervisionado pelo Professor Doutor Luís Pipa.

Para além da aquisição e desenvolvimento das competências essenciais para uma prática pedagógica bem-sucedida, procurou-se centrar atenções numa problemática específica, identificada durante o período de observação de aulas e que acabou por se revelar como um problema comum a todo o sistema do ensino especializado de música. Esta problemática está relacionada com a pouca familiarização, por parte dos alunos, com os estilos e géneros musicais lecionados neste sistema de ensino e a inerente discrepância relativamente à música apreciada e escutada por estes.

A somar a estas evidências, verificou-se que as atividades que privilegiam a audição musical são geralmente relegadas, pelos professores, para um plano secundário, tanto no que diz respeito à audição de repertório musical relevante para a formação do aluno, como no que está relacionado com a realização de atividades que procurem garantir uma audição musical mais significativa<sup>1</sup> através de uma melhor compreensão dessa mesma música.

Estas situações são abordadas por diversos autores que alertam para a pouca atenção atribuída pelos professores, no contexto de aula, para atividades de audição musical (Haack, 1992; Orman, 2002). Neste seguimento, inúmeros autores de referência destacam a importância que a componente auditiva representa para qualquer atividade musical, tratando-a como omnipresente e como alvo constante de atenção (Swanwick, 1992; Reimer, 2003; Kerchner, 2009; Johnson, 2013).

---

<sup>1</sup> No contexto do projeto de intervenção pedagógica analisado no presente relatório de estágio, o termo “significativo” é utilizado numa tradução do termo inglês *“meaningful”*. Desta forma, a expressão “audição musical significativa” é mencionada no contexto da expressão *“meaningful music listening”*, abordada pela literatura referente a esta temática (Cavner & Gould, 2003; McAnnaly, 2007; Todd & Mishra, 2013; Johnson, 2013; Kerchner, 2014), procurando definir uma audição musical que faça sentido para os alunos, tanto ao nível das funções valorizadas por estes como também que lhes permita compreender, de forma mais profunda, a “linguagem musical”.

O fosso existente entre a música escutada pelos alunos em casa e na escola também mereceu atenção de autores, como por exemplo Boal-Palheiros e Hargreaves (2001), que salientam, para além da diferença relativamente aos estilos musicais, as funções valorizadas pelos alunos no momento da audição, algo que também não corresponde às funções geralmente focadas no ensino de música. É também interessante analisar os resultados obtidos por diversos estudos que alertam para a importância de tornar o contacto com estilos musicais menos familiares para os alunos o mais cedo possível (Hargreaves, 1982; LeBlanc et al., 1996), uma vez que, tal como Siebenauler (1999) constatou, esta familiarização pode influenciar positivamente os gostos musicais dos alunos.

Verifica-se, portanto, uma lacuna tanto ao nível das oportunidades de contacto com o repertório musical como também na aplicação de estratégias específicas que procurem dotar os alunos de competências que permitam desenvolver uma audição mais consciente e significativa. Estas duas dimensões do problema ajudaram a definir os objetivos que iriam servir de orientação para a elaboração das atividades a colocar em prática no projeto de intervenção.

Sintetizando, pretendeu-se desenvolver atividades que dessem a possibilidade aos alunos de ouvirem “mais” e “melhor”. Por outras palavras, isto significa que, de forma a tornar os alunos mais envolvidos e interessados pela música lecionada, torna-se essencial desenvolver ações nestas duas dimensões do problema. Por um lado, é importante criar condições para o conhecimento mais alargado do repertório musical, tanto geral como específico do instrumento. Por outro lado, é essencial desenvolver competências nos alunos que permitam tornar a audição dessa mesma música mais significativa, ou seja, tornar a experiência musical relevante e com sentido para os alunos, através de uma compreensão mais consciente da “linguagem musical”<sup>2</sup>.

Desta forma, a aplicação do projeto de intervenção, através destes objetivos, tinha como finalidade tornar a formação musical dos alunos mais abrangente e completa, preenchendo uma importante lacuna, frequentemente desvalorizada. De forma a garantir o sucesso do ensino especializado de música, através da formação de músicos e instrumentistas de relevo, é necessário motivá-los, tornando as experiências musicais da escola mais significativas; sem sucesso obtido nesta etapa, será mais difícil garantir um estudo consistente no instrumento, tanto pela falta de envolvimento com a realidade musical da escola como pela falta de compreensão da “linguagem musical”.

---

<sup>2</sup> A expressão “linguagem musical” não é utilizado no sentido literal, uma vez que a música não possui, efetivamente, nem sintaxe nem semântica (Kerchner, 2014). No entanto, a sua analogia torna-se extremamente útil para definir todos os aspetos únicos do discurso musical (Swanwick, 2011). São também utilizadas expressões tais como “frase musical”, tratando-se, de igual forma, de analogias que ajudam a clarificar conceitos abstratos específicos da música.

O presente relatório de estágio pretende avaliar o sucesso da aplicação de uma série de atividades e estratégias centradas na dimensão auditiva com o intuito de dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam ouvir de forma mais ativa e significativa. Esta situação irá certamente influenciar positivamente o rendimento dos alunos no instrumento.

Torná-los mais familiarizados com os estilos musicais que constituem o repertório do seu instrumento e dotá-los com ferramentas que lhes permitam descodificar e compreender de forma mais satisfatória a “linguagem musical” terá certamente repercussões em áreas como a motivação, a identificação pessoal com a música lecionada e uma compreensão mais completa sobre a música executada no instrumento.

Através da observação das aulas, mas também pela minha experiência pedagógica, anterior ao estágio, pude constatar que é bastante frequente os alunos dominarem tecnicamente o instrumento e o repertório escolhido pelo professor, mas encontrarem-se distantes do sentido musical devido a uma falta de compreensão da mensagem da obra em particular e da “linguagem musical” de uma forma geral. Utilizando uma expressão comum no meio musical, verifica-se que muitos alunos executam bem, tratando-se, no entanto, apenas de um “debitar de notas”, não existindo compreensão mais profunda da função de cada uma para o resultado final da obra.

Neste sentido, torna-se pertinente o professor de instrumento dedicar tempo de aula com vista a tornar o aluno mais envolvido e consciente da “linguagem musical”, algo que irá ser tão importante como as competências técnicas do instrumento. Como Cavner & Gould (2003) afirmaram, a audição musical deve ser uma ferramenta para desenvolver as qualidades musicais do aluno e, conseqüentemente, torná-lo melhor músico e instrumentista.

No caso concreto da aplicação de estratégias de audição musical no estágio profissional, a natureza das mesmas foi diferente para as aulas de instrumento e classe de conjunto. O facto de ser possível obter uma amostra maior através da turma de classe de conjunto, assim como a maior disponibilidade de tempo para a aplicação das mesmas, devido à maior liberdade face aos conteúdos programáticos exigidos para o ano letivo, permitiu dedicar aulas às atividades que privilegiavam a audição musical, procurando torná-la mais ativa e significativa para os alunos.

Estas atividades ocorreram maioritariamente no terceiro trimestre do ano letivo o que coloca, desde logo, algumas limitações para a extração de resultados visíveis, nomeadamente na influência que estas estratégias causaram no rendimento dos alunos. A análise dos resultados será medida tendo em conta a evolução verificada nas competências adquiridas na audição musical. Em relação aos efeitos

que estas competências poderão causar no rendimento dos alunos à disciplina de instrumento, apenas num período mais alargado de tempo se tornará possível retirar conclusões sólidas.

O presente relatório de estágio encontra-se dividido em duas partes. Numa primeira fase é elaborada uma contextualização do projeto de intervenção, onde é apresentada a instituição onde foi realizado o estágio profissional, assim como uma caracterização dos alunos de instrumento e da turma de classe de conjunto participantes no projeto. Os capítulos seguintes, que completam esta primeira parte do relatório, pretendem apresentar as diretrizes gerais do plano de intervenção, assim como os objetivos e as finalidades previstas, tudo devidamente sustentado e justificado pela evidência científica presente na literatura mais relevante sobre a temática.

A segunda parte do relatório será constituída pela descrição e explicitação das diversas etapas do plano de intervenção pedagógica e subsequente avaliação dos resultados e exposição das conclusões mais pertinentes que foram possíveis retirar.

## 1. Caracterização dos intervenientes

### 1.1. A Escola

O estágio profissional foi realizado na Escola de Música da Póvoa de Varzim no ano letivo em que esta instituição de ensino celebrava 25 anos de existência e de atividade pedagógica. Em 1988, a Escola de Música da Póvoa de Varzim inicia as suas atividades letivas, assente nos seguintes pressupostos, objetivos estes que ainda se encontram presentes no Projeto Educativo: “formação de profissionais na área da música; o acesso à população escolar concelhia, o seu enriquecimento cultural e, a nível curricular, a frequência de diversos cursos de Música (nível básico e complementar), em regime articulado e supletivo; ocupação dos tempos livres; promover o desenvolvimento cultural não só da cidade, mas de todo o concelho da Póvoa de Varzim” (Projeto Educativo, 2013).

Enquadrada na rede escolar nacional de ensino de música, tutelada pelo Ministério da Ciência e Educação, a Escola de Música da Póvoa de Varzim obteve, em 1990, autorização provisória de funcionamento do ensino básico, com paralelismo pedagógico, sendo que situação idêntica se verificou no ano letivo seguinte, em relação ao ensino secundário. No ano letivo 1996/1997 a Escola obtêm a autorização definitiva de funcionamento, concedida pelo Ministério da Educação.

No primeiro ano de funcionamento letivo, a escola contou com 58 matrículas, número que foi crescendo progressivamente até estabilizar numa média de 200 alunos, valor que ronda atualmente. Este crescimento originou a mudança de instalações para o novo edifício, localizado na Rua D. Maria I e inaugurado no dia 1 de Outubro de 1995.

Em 2003, a Câmara Municipal da Póvoa de Varzim e a Banda Musical da Póvoa de Varzim, fundam a Associação Pró-Música da Póvoa de Varzim. Esta associação passou a englobar as diversas instituições musicais do concelho, que começaram a ter uma gestão comum. Fazem parte da Associação Pró-Música, para além da Escola de Música, o Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim, a Banda Musical da Póvoa de Varzim, a Orquestra Sinfónica de Póvoa de Varzim, o Quarteto Verazin e o Coral Ensaio.

No ano letivo 2009/2010 é formalizado o protocolo com as escolas de ensino básico Dr. Flávio Gonçalves e Cego do Maio e com a Escola Secundária Eça de Queirós, o que tornou possível a constituição de duas turmas de 5º ano de Ensino Artístico Especializado de Música, em Regime Articulado (ao abrigo da portaria nº 691/2009, de 25 de Junho, e da Declaração de Retificação nº 59/2010, de 7 de Agosto, dando continuidade ao que já se realizava pelo regime legal anterior). Desde esta data, têm sido constituídas duas turmas em regime articulado, por cada ano letivo, tornando este regime, atualmente, como a principal via de ensino na Escola de Música.

Esta situação tornou-se num ponto de viragem para a instituição a diversos níveis. Por um lado, o acesso aos cursos ministrados na Escola de Música passou a ser mais democrático, alargando a sua área de influência a todos as classes socioeconómicas do concelho. Isto permitiu abarcar setores da sociedade que, de outra forma, não teriam possibilidades financeiras para frequentar este tipo de ensino, aumentando a heterogeneidade sociocultural presente na instituição. Por outro lado, permite uma carga horária total, somando as disciplinas vocacionais e as do ensino genérico, que permita encarar o ensino da música com mais seriedade, na perspetiva de que faculte mais tempo e condições para o estudo diário do instrumento. Como aspetos menos positivos, estão o decréscimo do tempo de aula das disciplinas vocacionais, decretado pela entidade financiadora do ensino articulado (POPH<sup>3</sup>) e o aumento do número de alunos com manifesto desinteresse pelo ensino da música.

A Escola de Música da Póvoa de Varzim, apesar da pequena dimensão relativamente ao universo de escolas de ensino vocacional de música no país, apresenta diversas atividades com projeção nacional e de manifesto interesse cultural e artístico. É o caso dos concursos nacionais de piano e de trompete, dois projetos que nasceram fruto da vontade dos grupos disciplinares de teclas e sopros, respetivamente. O Concurso de Piano da Póvoa de Varzim começou por ser uma atividade interna da escola, apenas disponível para alunos matriculados nesta instituição de ensino. No ano de 2010 alargou o seu âmbito de ação para todo o território nacional, tratando-se atualmente de um prestigiado evento cultural, com um júri constituído por professores de diversas instituições de ensino superior e com participantes de todo o país, alguns deles já com sólidas e promissoras carreiras artísticas, a nível nacional e internacional.

Outro aspeto extremamente importante para a dinâmica escolar desta instituição diz respeito à estreita relação estabelecida com outras formações geridas pela Associação Pró-Música, nomeadamente a Orquestra Sinfónica da Póvoa de Varzim e o Festival Internacional de Música da Póvoa de Varzim.

---

<sup>3</sup> Programa Operacional Potencial Humano.

No primeiro caso, tratando-se de uma orquestra profissional, é uma excelente oportunidade proporcionada aos alunos mais avançados nos planos de estudos da escola, que veem aqui um importante estímulo para a sua formação artística e musical. Também o Festival proporciona oportunidades aos alunos mais destacados da Escola de Música da Póvoa de Varzim, através de atividades denominadas por Manifestações Paralelas, série de recitais executados por professores, alunos, e classes de conjunto da escola, inseridos na programação do festival.

Para além das evidentes vantagens inerentes a estas oportunidades de performance, também toda a comunidade escolar beneficia com estas atividades. São importantes estímulos quer para alunos como para os encarregados de educação que se veem envolvidos numa dinâmica cultural e musical bastante interessante. A somar a estas atividades, é também importante referir o evento internacional denominado Correntes d'Escritas, evento literário de enorme relevo no panorama nacional e internacional, que ocorre nas instalações da Escola de Música e que conta com a participação musical de alunos da escola em direto para a rádio Antena 2.

Desta forma, a Escola de Música encontra-se inserida numa interessante teia cultural e artística, desenvolvida no concelho da Póvoa de Varzim, contribuindo de forma dinâmica para o enriquecimento cultural da população concelhia, tal como aparece descrito no seu Projeto Educativo, e, simultaneamente, beneficiando dessa mesma dinâmica geral. Tudo isto contribuiu para valorizar as centenas de alunos que, ao longo dos 25 anos de funcionamento desta instituição escolar, iniciaram os seus estudos musicais, e às dezenas que ingressaram posteriormente nas diversas instituições de ensino superior de música do país. Do corpo docente da Escola de Música da Póvoa de Varzim, cerca de um terço dos professores que atualmente lecionam, frequentaram esta instituição durante a formação académica, nos ciclos de estudos que antecedem o ensino superior.

Este aspeto, a somar aos diversos alunos que neste momento apresentam carreiras artísticas no panorama nacional e internacional, comprovam a qualidade académica que se ministra nesta instituição de ensino.

## 1.2 A turma de classe de conjunto

O Projeto de Intervenção, desenvolvido ao longo do ano letivo, teve como alvo uma turma do 3º grau do ensino articulado (7º ano do ensino regular), na disciplina de Classe de Conjunto.

A turma é constituída por 24 alunos e caracteriza-se por uma considerável heterogeneidade no que diz respeito ao instrumento que cada aluno frequenta. Encontram-se presentes sete alunos de sopro (um de saxofone, um de trompa, três de trompete e dois de flauta), quatro alunos de cordas friccionadas, com a especificidade de nenhum deles frequentar violino (dois de viola d' arco e dois de violoncelo), sete alunos de cordas beliscadas (mais concretamente de viola dedilhada) e seis alunos de piano. Esta heterogeneidade tímbrica é interessante pela diversidade de experiências musicais que proporciona aos alunos da turma, que desta forma contactam com diferentes especificidades, tornando-se, no entanto, numa limitação considerável para a criação de formações de conjunto, devido ao desequilíbrio tímbrico que advém da aglomeração de todos os instrumentos da turma.

Da atual constituição da turma, oito alunos frequentaram o curso de Iniciação Musical (1º ciclo, exclusivamente em regime supletivo e autofinanciado) sendo que os restantes catorze iniciaram os seus estudos musicais no 1º grau do ensino articulado.

A turma concluiu o 1º grau com resultados bastante satisfatórios à disciplina de instrumento, com uma média superior a nível 4 (numa escala de 1-5); no entanto, esta situação apresentou uma quebra drástica para o 2º grau, onde o número de alunos com nível 5 reduziu para metade e com dois alunos a revelarem um aproveitamento negativo. Na transição para o ano letivo seguinte, verificou-se a desistência de cinco alunos do ensino especializado de música. No final do 3º grau, a média à disciplina de instrumento manteve-se semelhante à do ano letivo anterior; no entanto, esta situação é em parte justificada pela desistência dos cinco alunos acima mencionados, uma vez que todos eles se encontravam entre a negativa e o nível 3; é de salientar a ocorrência de apenas um aluno com nível 5 à disciplina de instrumento, uma quebra de 80% relativamente ao 1º grau.

Desta forma, verifica-se um progressivo decréscimo do rendimento geral da turma nas disciplinas relativas ao ensino especializado de música, sendo que esta constatação contribuiu para a escolha da problemática do presente estágio profissional, tornando-se pertinente entender se esta situação poderá de algum modo estar relacionada com a falta de familiarização dos alunos com a música estudada na escola e com a falta de compreensão da “linguagem musical”.

## 1.3 Os alunos de piano

### 1.3.1 Aluno A

O aluno A iniciou os seus estudos musicais aos nove anos de idade na Escola de Música da Póvoa de Varzim, na classe de Piano da Professora Maria Emília Coelho. Frequentou um ano de iniciação musical em regime supletivo, ingressando no ano seguinte no 1º grau em regime articulado (5º ano do ensino genérico).

É um aluno extremamente responsável e sempre disponível para cumprir com as indicações e propostas de trabalho estabelecidas pelo professor para o estudo individual a realizar no período após a aula. Trata-se, portanto, de um aluno que apresenta uma evolução consistente e muito regular, sem grandes desvios ao seu rendimento habitual. No entanto, esta evolução é registada de forma gradual, embora lenta, cumprindo com os objetivos propostos para cada trimestre já na fase final do período letivo respetivo. Desta forma, é um aluno que normalmente atinge os objetivos exigíveis para o nível quatro (numa escala de 1 a 5), enquadrando-se no panorama geral do aluno médio.

Tornando mais específica a situação académica do aluno A, no contexto do programa estabelecido para a disciplina de piano, trata-se de um aluno que completa a fase de leitura e construção do repertório num período já próximo da época destinada às provas trimestrais de instrumento. Esta situação impede o amadurecimento técnico e musical do repertório, de forma a atingir um nível de excelência na performance das obras musicais. O tempo letivo destinado à disciplina de piano é, quase na totalidade, dedicado ao auxílio de aspetos ainda relacionados com a leitura da partitura relativa a cada obra do programa obrigatório e de aspetos técnicos específicos. De uma forma geral, esta fase não é transposta em tempo útil de trabalhar, no contexto de aula, aspetos musicais pertinentes, tornando a performance das obras incompleta.

O aluno A revela uma personalidade introvertida, algo que é transportado para o contexto de aula e da performance musical. Esta característica apresenta-se como um entrave para a solidez técnica, uma vez que inibe a execução de certas especificidades técnicas do piano de forma mais natural e orgânica, tornando a performance menos expansiva a nível musical, com menores contrastes relativamente à intenção musical de cada obra. Esta atitude mais reservada, tanto a nível comunicacional como no ato da performance, ajuda a tornar a interpretação musical menos convincente.

### 1.3.2 Aluno B

O aluno B iniciou os seus estudos musicais aos dez anos de idade. Inicialmente, frequentou aulas particulares de piano, fazendo provas de admissão à Escola de Música da Póvoa de Varzim na transição para o 2º grau, em regime supletivo. Concluiu, no ano letivo relativo a este estágio profissional, o 5º grau, cumprindo, portanto, o quarto ano letivo nesta instituição, sempre na classe da professora Maria Emília Coelho.

É um aluno que manifesta uma personalidade e, conseqüentemente, uma postura na sala de aula muito contrastante com o aluno A, com uma atitude mais ativa e interventiva. Apresenta uma postura extremamente dinâmica, demonstrando um forte carácter, com gostos musicais bem definidos. Não se limita a procurar executar as diretrizes apontadas pela professora, procurando compreender a sua utilidade através dum pensamento reflexivo e crítico bastante dinâmico. Apresenta uma enorme vontade de aprender música de uma forma geral e piano em particular, revelando, no entanto, alguma falta de consistência no estudo ao longo do ano letivo, com períodos mais irregulares.

Esta situação deve-se, em larga medida, à carga letiva que limita o tempo diário que pode disponibilizar para estudar piano. O facto de estar a frequentar a escola de música em regime supletivo, somando-se o desfasamento de ciclo de estudos relativamente ao ensino genérico (frequenta o 5º grau, equivalente ao 9º ano, encontrando-se, no entanto, no ensino secundário no que diz respeito ao ensino regular) aumenta de forma significativa a carga horária, comparativamente com os alunos que frequentam o 5º grau em ensino articulado.

A falta de consistência no estudo torna difícil o cumprimento do programa estabelecido para o 5º grau de piano. O período de aula era dedicado à correção de erros de leitura, originados por um estudo apressado e com pouca atenção a aspetos fundamentais tais como dedilhações e articulações. Mesmo assim, o curto período de aula (45 minutos semanais) torna-se muito reduzido para trabalhar o extenso reportório, principalmente com esta falta de preparação do programa no intervalo semanal entre aulas.

Apesar destes aspetos se apresentarem como entraves ao sucesso escolar, o aluno apresenta uma capacidade técnica bem desenvolvida, estando o maior problema na fase de leitura e construção do reportório. A personalidade vincada que manifesta é transportada para o momento da performance musical, apresentando capacidade de adequar a interpretação ao estilo e carácter de cada obra.

Necessita, no entanto, de desenvolver a capacidade de ouvir o próprio resultado musical, de forma a conseguir apresentar maior cuidado no tratamento do som e das linhas melódicas e progressões harmónicas.

Demonstra alguma relutância em relação a determinados estilos musicais, como por exemplo no que diz respeito ao repertório de Johann Sebastian Bach. Esta situação foi abordada no contexto do projeto de intervenção pedagógica, posto em prática e analisado no presente relatório de estágio, revelando-se como um aspeto importante tendo em conta a problemática escolhida.



## 2. Enquadramento teórico da intervenção pedagógica

### 2.1 Estado da Arte

A audição é considerada, de forma unânime pela literatura musical, como o aspeto mais fundamental da música e a sua finalidade primordial (Kerchner, 2014; Johnson, 2013; Todd & Mishra, 2013; Reimer, 2003; Cavner & Gould, 2003; Swanwick, 1992; Copland, 1974), uma vez que se trata, na sua génese, de uma experiência auditiva (Kerchner, 2009; Reimer, 2003).

No entanto, as atividades centradas na audição musical são uma parte geralmente relegada para um plano secundário, no âmbito das aulas de música (Dunn, 2006; Orman, 2002). Diversos autores alertam também para a ocorrência desta situação no âmbito da literatura existente sobre a matéria (Todd & Mishra, 2013; Bundra, 2006; Johnson, 2011). Tal como Haack (1992) afirma, “a música existe para ser ouvida e escutada”<sup>4</sup>; no entanto, a audição musical encontra-se “entre os últimos e menos estudados aspetos da música”<sup>5</sup> (Haack, 1992, p. 451).

Tomando como ponto de partida a distinção efetuada pelo autor, convém salientar que a expressão “audição musical”, tal como foi abordada no projeto e no presente relatório, refere-se ao ato de “escutar música”, uma vez que esta ação envolve processos de maior atenção, profundidade e complexidade cognitiva do que simplesmente “ouvir música”: trata-se de criar significado naquilo que se ouve (Kerchner, 2014; Todd & Mishra, 2013; Johnson, 2013; Swanwick, 2011).

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. À medida que se vai aprofundando o tema, inúmeras outras questões vão surgindo, alargando de forma considerável o âmbito do estudo, dentro da temática referente à audição musical.

Alguns autores concentraram-se em procurar entender e explicar como funcionam os processos mentais e cognitivos no momento da audição musical (Kerchner, 2014; Morrison, 2009; Dunn, 2006;

---

<sup>4</sup> Citação original: “(...) music exists for hearing and listening” (Haack, 1992, p. 451).

<sup>5</sup> Citação original: “(...) among the last and least studied aspects of music” (Haack, 1992, p.451).

Johnson, 2011; Swanwick, 2011), apoiando-se por vezes em teorias já consolidadas de outras áreas, tais como a teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1983), a teoria da aprendizagem de Jerome Bruner (1960), o construtivismo social de Lev Vygotsky (1978) ou o construtivismo de Jean Piaget (1972), só para citar algumas.

De uma forma geral, os estudos desenvolvidos, tendo como epicentro a audição musical, procuram transmitir a importância do desenvolvimento de competências específicas, intrínsecas ao ato de escutar música, as denominadas *listening skills*<sup>6</sup> (Kerchner, 2000; Johnson, 2011; Dunn, 2008; Blair, 2007; Sims, 2002, 1990; Fung & Gromko, 2001).

Neste sentido, torna-se evidente, através de uma revisão da literatura existente sobre o tema, a necessidade de ensinar os alunos a ouvirem melhor. Com vista a este fim, o papel do professor pode ser crucial, uma vez que a planificação das atividades de audição musical pode desempenhar um papel preponderante para o sucesso da missão, estando comprovado que a natureza das atividades de audição musical pode influenciar a forma como as crianças processam a música (Todd & Mishra, 2013; McAnally, 2007; Johnson, 2011; Sims, 1990).

Neste ponto da problemática, a literatura existente sobre o tema divide-se quanto ao tipo de atividade mais eficaz para ensinar os alunos a ouvirem melhor, estando, no entanto, de acordo em relação à necessidade de evitar uma audição passiva por parte dos alunos. Tal como é bastante referido na literatura, se o objetivo é desenvolver atividades relevantes e significativas para os alunos, estes devem ser participantes ativos das experiências musicais desenvolvidas (Todd & Mishra, 2013; Kerchner, 2000; Bamberger, 1991; Sims, 1990; Fung & Gromko, 2001; Johnson, 2013).

Este envolvimento mais ativo no momento da audição musical não significa obrigatoriamente movimento corporal por parte do aluno, no entanto, esta também é uma das vertentes referidas por muitos autores, designadamente a audição com uma componente cinestésica (Kerchner, 2014, 2000; Juntunen & Hyvönen, 2004; Fung & Gromko, 2001; Johnson, 2013; Temmerman, 2000; Dura, 2002). No estudo realizado por Fung & Gromko (2001), os autores concluíram que este envolvimento corporal no momento da audição permitiu uma perceção mais consistente de padrões musicais e maior facilidade na notação rítmica, promovendo uma imagem mental dos sons mais concreta.

Também esta relação entre som e imagem, mais concretamente, a audição musical com uma componente visual, é bastante abordada pela literatura (Todd & Mishra, 2013; Dunn, 1997, 2008, 2011; Blair, 2007; Kerchner 2000, 2014; Johnson 2013; Bamberger, 1991). Tal como Todd & Mishra (2013)

---

<sup>6</sup> No presente relatório utiliza-se a expressão “competências de audição musical” para traduzir a expressão “listening skills”.

afirmam, a música é uma atividade intrinsecamente auditiva, no entanto, a introdução de uma componente visual que acompanhe a audição pode afetar positivamente a aprendizagem, a retenção de informação e melhorar a compreensão da música.

Uma das técnicas mais comuns nas atividades desta natureza, o designado “mapa musical”<sup>7</sup>, uma representação gráfica da música que procura servir de guia e, desta forma tornar a experiência musical menos abstrata e mais significativa (Kerchner, 2014; Dunn, 2008; Blair, 2007; Bamberger, 1991).

A utilização do mapa musical tem, de uma forma geral, duas dimensões possíveis: a primeira, mencionada no parágrafo anterior, refere-se à utilização de um mapa já existente ou elaborado pelo professor sendo que a segunda diz respeito à construção do mapa musical pelo próprio aluno, no momento da audição musical. Dunn (2008), Blair (2007) e Kerchner (2014) apresentam assim uma possibilidade de escutar música criativamente.

Esta situação abre duas novas dimensões nesta temática. A primeira está relacionada com o nível de envolvimento do aluno, no momento da audição. Diversos autores alertam para a importância de garantir um elevado grau de concentração e de atenção, no momento da audição musical, por parte dos alunos (Madsen & Garinger, 2000; Sims, 2002; Flowers, 2000), tornando-se importante garantir atividades bem estruturadas (Todd & Mishra, 2013; McAnally, 2007; Brooks, 2001) e que mantenham o aluno envolvido na música no momento da audição (Kerchner, 2014).

A segunda dimensão está relacionada com a criatividade, um dos conceitos que mais discórdia gera na literatura pela diversidade de definições atribuídas. No âmbito deste projeto, a criatividade foi assumida como uma competência fundamental a desenvolver no ato da audição musical, revelando-se crucial para uma experiência musical significativa. Isto porque, a audição musical criativa está diretamente relacionada com a criação de significado - daí a expressão *create-ive music listening*, introduzida por Kerchner (2014) - atribuído à música, por parte do ouvinte (Peterson, 2006), uma vez que, tal como Bamberger (1994) afirma, os sons constituintes da música não se encontram já estruturados, apresentando, no entanto, “potencial para serem estruturados”<sup>8</sup> por parte do ouvinte (Bamberger, 1994, p.134). Por outras palavras, existe a convicção na literatura de que o ouvinte molda ativamente a experiência musical (Reimer, 1989), que pode ser percecionada de inúmeras formas, dada

---

<sup>7</sup> Expressão original: “musical map”.

<sup>8</sup> Citação original: “(...) sound/time phenomena do not come already structured, but rather, hold the potential for being structured” (Bamberger, 1994, p.134).

a inerente ambiguidade da música, tal como destacou o compositor e maestro Leonard Bernstein no livro publicado em 1954 (Bernstein, 2004).

Diversos autores concentraram-se, no contexto da audição musical, na importância de desenvolver atividades e comprovar cientificamente a utilidade do pensamento crítico e criativo (Kerchner, 2014; Johnson, 2011; Webster, 1990; Morrison, 2009, Dunn, 1997). Johnson (2011) concluiu que a instrução tendo por base atividades que estimulem o pensamento crítico dos alunos tem um efeito positivo e significativo na resposta dada pelos alunos no momento da audição musical. Estas atividades, no contexto musical, devem promover a resolução de problemas por parte dos alunos assim como um cuidado em garantir uma abordagem que privilegie a utilização de perguntas abertas que estimulem a reflexão e a imaginação (Johnson, 2013).

Desta forma, a literatura dedicada à audição musical é unânime em relação à importância de incluir esta dimensão cognitiva de forma mais constante no ensino da música. Para além disso, e talvez mais importante, é necessário realizar atividades bem estruturadas e sustentadas pela literatura. Não se trata apenas de incluir mais atividades de audição musical mas, principalmente, garantir a aplicação de estratégias que permitam tornar a audição musical numa experiência com mais significado e relevância para os alunos. Como será abordado mais à frente, proporcionar uma aprendizagem e vivência da música, neste caso através da audição, mais significativa, pode ser um aspeto crucial no sucesso escolar dos alunos, no ensino especializado de música.

## 2.2 Plano de intervenção pedagógica à luz da literatura

A escolha da problemática que serviu de base para o desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica surgiu de uma reflexão sobre o notório afastamento de uma percentagem significativa dos alunos relativamente aos estilos musicais estudados no ensino especializado de música e a pouca familiarização com o repertório e com “linguagem musical”.

Existe, efetivamente, uma “dissonância cultural” entre a música que os alunos estudam na escola e a que estes ouvem em casa ou em atividades de lazer (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; North, Hargreaves & O’Neill, 2000). Esta situação é justificada, pela literatura, por uma série de razões que ajudam a perceber este fenómeno.

Por um lado, o mundo social dos jovens encontra-se inundado de estímulos musicais, fruto dos desenvolvimentos tecnológicos da segunda metade do século XX (Hargreaves & North, 1999) e, de forma mais abrupta, nas últimas décadas, com a disseminação da internet. No entanto, estes estímulos abarcam géneros e estilos musicais muito diferentes da cultura musical estudada no ensino especializado de música.

Tal como Bundra (2006) constatou, enquanto os planos curriculares do ensino de música dedicam pouco tempo a atividades de audição musical, as “crianças da sociedade contemporânea estão rodeadas por uma abundância de oportunidades para ouvirem música”<sup>9</sup> (Bundra, 2006, p.6). Esta discrepância tem sido, segundo Ross (1995), ignorada pelos professores de música que não têm procurado responder a estes novos desafios que estas transformações tecnológicas e sociais trouxeram. Reimer (1989) já alertava para esta situação, referindo que esta dissonância cultural poderá tornar a música estudada na escola ainda mais isolada e “irrelevante” no panorama musical (Reimer, 1989, p. 209)<sup>10</sup>.

Por outro lado, alguns estudos vieram comprovar a tese de que existem diferentes funções associadas a estes dois mundos musicais (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; North, Hargreaves & O’Neill, 2000), concluindo que a música ouvida fora da escola está relacionada com a “fruição e o entretenimento, os estados emocionais e as relações sociais” (Boal-Palheiros & Hargreaves, p. 47)

---

<sup>9</sup> Citação original: “(...) children in contemporary society are surrounded by a plethora of opportunities to listen to music” (Bundra, 2006, p.6).

<sup>10</sup> Citação original: “(...) we shall risk becoming even more irrelevant to the larger musical culture in which we exist” (Reimer, 1989, p. 209).

enquanto a música estudada na escola está mais associada à aprendizagem de conteúdos e competências, desvalorizando aspetos fundamentais como as emoções e o prazer.

Tal como um aluno referiu na entrevista desenvolvida neste estudo (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001), uma das razões para não apreciar a música da escola era o facto de não conseguir “entrar na música”, ou seja, existir uma dificuldade em compreender o seu significado. Desta forma, partindo de uma reflexão acerca desta problemática e, tendo por base a literatura dedicada a este tema, achei pertinente a inclusão de atividades de audição musical que, por um lado permitissem aos alunos adquirirem maior familiaridade com o repertório musical e, por outro, procurassem desenvolver técnicas e estratégias que tornassem a audição musical mais significativa.

Assim como Sims (2002) refere, ajudar os alunos a desenvolverem competências para ouvirem música de forma a tornarem-se “ouvintes atentos e bem-informados é um objetivo importante da educação musical”<sup>11</sup>, isto porque a audição musical é o meio primário para se aprender a gostar de música (Sims, 2002, p.1). Mais pertinente se torna esta questão quando se verifica que a música ocupa uma considerável percentagem das atividades realizadas pelos alunos nos tempos-livres, constatando-se que a música ocupa um importante espaço na vida dos jovens (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; North, Hargreaves & O’Neill, 2000).

Neste sentido, tendo por base a entrevista realizada por Boal-Palheiros & Hargreaves (2001) no contexto do estudo realizado por estes autores, achei pertinente aplicar esta estratégia ao plano de intervenção desenvolvido. Duas razões estiveram na génese desta decisão: em primeiro lugar, pensou-se que seria uma ferramenta eficaz para obter um conhecimento mais aprofundado acerca dos alunos participantes no projeto de intervenção, fator que seria importante para a definição das atividades previstas para o âmbito do estágio; em segundo lugar, tornou-se importante comparar a evolução dos resultados obtidos entre os dois estudos, uma vez que se encontram a uma distância temporal de aproximadamente 15 anos, distância considerada relevante para influenciar os resultados, tendo em conta a supracitada exponencial evolução tecnológica e transformação social verificada nas últimas décadas (mais concretamente o surgimento de diversos equipamentos tecnológicos tais como os leitores de música portáteis e o telemóvel, assim como a rápida disseminação do acesso à internet e às suas ferramentas subjacentes, nomeadamente aplicações tais como o *youtube*<sup>12</sup>, *facebook*<sup>13</sup> ou *spotify*<sup>14</sup>).

---

<sup>11</sup> Citação original: “(...) developing knowledgeable and attentive music listeners is an important goal of music education for students of all ages” (Sims, 1990, p.1).

<sup>12</sup> Youtube: sítio da internet de partilha de vídeos.

<sup>13</sup> Facebook: sítio da internet baseado na interação social entre os seus membros.

<sup>14</sup> Spotify: plataforma digital de transmissão e reprodução de música.

Posteriormente serão analisados de forma mais aprofundada os resultados obtidos através da entrevista realizada; no entanto, um aspeto merece antecipado destaque: concluiu-se que, tal como no estudo de Boal-Palheiros & Hargreaves (2001), as atividades relacionadas com a música continuam a ocupar uma importante parte do tempo livre dos jovens, ainda que, geralmente dedicando atenção a estilos musicais divergentes da “música da escola”. Este ponto pareceu-me de uma importância extrema para o futuro do ensino especializado de música: sendo a música uma atividade tão importante para os jovens (North, Hargreaves & O’Neill, 2000), torna-se urgente canalizar este prazer e consequente motivação que daí advêm para o ensino da música, procurando aproximar os alunos dos géneros e estilos musicais estudados na escola, quer através da familiarização como através de atividades que proporcionem experiências musicais mais relevantes e significativas para os alunos.

Neste sentido, Todd & Mishra (2013) afirmam que os primeiros anos escolares são o melhor período para a introdução de géneros menos familiares. Diversos autores concluíram também que esta familiarização pode influenciar os gostos e preferências musicais do aluno (Siebenaler, 1999). Todd & Mishra (2013), na revisão de literatura que desenvolveram sobre a audição musical significativa, referiram o estudo de LeBlanc et al. (1996) que permitiu aos autores concluírem que uma escolha cuidadosa do repertório lecionado pode ser decisiva para tornar a música estudada na escola tão apreciada pelos alunos como outros géneros musicais, geralmente preferidos pelos jovens.

Assim, comprova-se que a introdução de mais atividades de audição musical com vista a tornar os alunos mais próximos da realidade musical da escola pode contribuir positivamente para torná-los mais familiarizados e envolvidos nas experiências musicais. No entanto, ensiná-los a ouvirem melhor é porventura o aspeto mais fundamental desta problemática. Tal como Sims (1990, p.1) afirma, “desenvolver a literacia auditiva é, pelo menos, tão importante como o desenvolvimento de outros tipos de competências musicais”<sup>15</sup>, destacando que é essencial ensiná-los a ouvirem de forma inteligente e significativa, principalmente tendo em conta os problemas de excesso de estímulos musicais da sociedade contemporânea que fazem com que as crianças se habituem e “aprendam a não ouvir”<sup>16</sup> (Sims, 1990, p.1).

---

<sup>15</sup> Citação original: “(...) developing listening literacy is at least as important as is the development of other types of music literacy skills” (Sims, 1990, p.1).

<sup>16</sup> Citação original: “(...) children are learning not to listen” (Sims, 1990, p.1).

## 2.3 Estratégias de audição musical

### 2.3.1 Audição musical ativa

O pré-requisito basilar para uma atividade centrada na audição musical deve passar pelo constante cuidado em evitar uma audição passiva por parte do aluno. Trata-se de estimulá-lo a “escutar” em vez de simplesmente “ouvir”. Tal como Kerchner (2014, p. 6) define, “escutar música envolve os processos de recepção de estímulos auditivos (sons musicais), concentração em um ou vários elementos musicais, criando relações entre esses elementos e reagindo a essas relações musicais”<sup>17</sup>.

Por sua vez, “ouvir música” requer nada mais do que “ouvidos”, de forma a “receberem estímulos auditivos” (Kerchner, 2014, p. 6)<sup>18</sup>, sem mais nenhum processo cognitivo envolvido. Desta forma, trata-se de procurar garantir uma audição “mais ativa” (Copland, 1974, p. 7) por parte dos alunos, o que, tal como o compositor Aaron Copland afirmou, trata-se de ouvir “alguma coisa”, em vez de simplesmente ouvir (Copland, 1974, p. 7). Neste sentido, ouvir sons não é o mesmo que escutar música, sendo necessário um processo cognitivo de “tradução” dos sons, conferindo-lhes significado (Gordon, 2000).

Morrison (2009) inclusivamente afirma que o grau de profundidade e complexidade dos processos cognitivos numa audição ativa pode ser equivalente a outras formas de fazer música, tais como a performance. Segundo o autor, este tipo de audição consiste numa “interação entre pensamento crítico e criativo, ações e estados mentais e perceptivos”, considerando que, quando este tipo de audição se verifica, estamos perante uma forma “ativa de fazer música” (Morrison, 2009, p. 88)<sup>19</sup>. Apesar de esta afirmação não ser unânime na literatura, com vários autores, tais como Reimer (1989), a não considerarem a audição como uma forma de fazer música, a verdade é que o ouvinte participa

---

<sup>17</sup> Citação original: “(...) 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” (Kerchner, 2014, p.6).

<sup>18</sup> Citação original: “(...) hearing requires nothing more than the ears receiving auditory stimuli” (Kerchner, 2014, p.6).

<sup>19</sup> Citação original: “(...) interplay between critical and creative thinking, mental and perceptual acts and states – is in fact a legitimate, even skillful, example of such musical doing and active music making” (Morrison, 2009, p.88).

ativamente na moldagem da experiência musical (Reimer, 1989), estruturando mentalmente os sons que escuta, organizando-os em música (Bamberger, 1994).

Esta moldagem surge quando ocorre um envolvimento do aluno com a música escutada. Morrison (2007) faz a distinção entre os termos envolvimento<sup>20</sup> e atenção. Como já foi referido, captar a atenção do aluno, no momento da audição musical, é fundamental para o sucesso da atividade, no entanto, o facto de o aluno estar atento, não significa obrigatoriamente que ele esteja envolvido ativamente na música, sendo necessário incluir tarefas que definam em que dimensão da música o aluno se deve concentrar (Madsen & Garinger, 2000; Reese, 1983; Todd & Mishra, 2013; Kerchner, 2000; Sims, 1990; Dunn, 2011).

Morrison (2007) distinguiu vários modos de envolvimento na música, por parte do ouvinte, sendo que, numa audição ativa, a interação entre os diversos modos ocorre de forma espontânea. O primeiro designa-se de Modo de Envolvimento Teórico-Musical<sup>21</sup> e está relacionado com a audição focada nos elementos musicais que constituem a obra em questão, como por exemplo, a estrutura melódica ou harmónica, padrões de tensão/resolução, padrões rítmicos, entre outros aspetos formais da música. O segundo modo está relacionado com a audição centrada na estética musical<sup>22</sup> e nas propriedades estéticas da obra tais como o balanço, a simetria, a noção de unidade, entre outras. O autor menciona um terceiro modo, que diz respeito ao tipo de audição associativa<sup>23</sup>. Neste caso, Morrison (2007) alerta para o perigo de se abandonar a música como foco central da atividade, devendo haver sempre a preocupação de relacionar as associações criadas com elementos musicais específicos.

Este aspeto levanta uma questão muito pertinente e que está relacionada com a forma única e pessoal como cada ouvinte constrói a experiência musical (Peterson, 2006). Para além disso, soma-se o facto de cada aluno demonstrar aptidões diferentes para a criação de significado musical, consoante o modo de envolvimento definido (Morrison, 2007) e conforme o meio sensorial mais valorizado no momento da audição (Kerchner, 2014). Desta forma, dada a óbvia dificuldade em conseguir incutir um grau elevado de envolvimento na música, devido à sua natureza “invisível e intangível”, torna-se importante “traduzir a música em outros meios: gestos, símbolos visuais, palavras e notações” de forma a “trazer as crianças para um nível de compreensão mais consciente” (Young & Glover, 1998, p. 92)<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> Na citação original, o autor utiliza o termo “engagement”.

<sup>21</sup> Na citação original, o autor utiliza a expressão “Music-Theoretical Mode of Engagement”.

<sup>22</sup> Na citação original, o autor utiliza a expressão “Aesthetic Mode of Engagement”.

<sup>23</sup> Na citação original, o autor utiliza a expressão “Associational Mode of Engagement”.

<sup>24</sup> Citação original: “Music is particularly difficult to get hold of, sound is invisible and intangible. To support the gradual process of bringing children to a level of more conscious understanding, music is translated into other media: gestures, visual symbols, syllables, words and notations” (Young & Glover, 1998, p. 92).

Esta “tradução”, ou de forma mais rigorosa, “transdução” (Pramling & Wallerstedt, 2009) - uma vez que o primeiro termo é aplicável de forma mais correta à linguagem verbal - não consegue descrever de forma fidedigna e total aquilo que a experiência musical significa (Swanwick, 2011).

Segundo Swanwick (2011), apesar de ser impossível que palavras e imagens descrevam de forma concreta a música, a verdade é que esta não é completamente desligada de diversos aspetos da mente humana, podendo ser classificada como uma forma de discurso. Ainda segundo este autor, os processos utilizados na tentativa de conferir significado à música escutada, tornam a nossa perceção da música num conjunto de metáforas. Isto porque “ouvir sons como música requer que desistamos de dar atenção a sons isolados e, em vez disso, experienciemos uma ilusão de movimento, um sentido de peso, espaço, tempo e fluência”<sup>25</sup> (Swanwick, 2011, p 15).

Aqui surge uma importante distinção a fazer e que diz respeito ao trabalho de competências auditivas na formação musical. Geralmente é valorizado o melhoramento de competências auditivas que se concentram em sons isolados ou relações diretas entre dois sons (como por exemplo o treino auditivo de identificação de intervalos sonoros). Numa atividade de audição musical, onde o principal objetivo é melhorar a compreensão dos alunos acerca da música com o intuito de lhes proporcionar experiências mais significativas, o elemento musical mais pequeno é a “frase ou gesto”, não o “intervalo, nem a célula rítmica” (Swanwick, 2011, p. 44)<sup>26</sup>. Deve, portanto, haver uma preocupação em incluir atividades de audição musical que tratem a música como uma forma de discurso (Swanwick, 2011) de forma a facilitar a atribuição de sentido e significado à música escutada.

---

<sup>25</sup> Citação original: “Hearing sounds as music requires that we desist from giving attention to separate sounds and experience instead an illusion of movement, a sense of weight, space, time and flow” (Swanwick, 2011, p. 15).

<sup>26</sup> Citação original: “The smallest meaningful musical unit is the phrase or gesture, not an interval, beat or measure” (Swanwick, 2011, p.44).

### 2.3.2 Audição musical com componente visual

Tal como Kerchner (2014) afirma no seu livro, a música é uma experiência multissensorial sendo que cada criança responde aos estímulos musicais de forma diferente. Enquanto algumas apresentam maior predisposição e aptidão para descreverem a experiência musical através de palavras, outras representam de forma mais natural aquilo que ouvem através de gestos e movimentos corporais, enquanto outras preferem uma representação visual, através de gráfico ou desenho (Kerchner, 2014).

De igual modo, de forma a melhorar a compreensão no momento da audição musical, alguns alunos demonstram maior capacidade para tornar a experiência musical significativa através do auxílio de outras componentes sensoriais.

Dunn (2008) comprovou que escutar música com auxílio de uma componente visual torna a experiência musical mais significativa e aumenta a capacidade de retenção de informação musical. Este autor desenvolveu diversos estudos envolvendo a supracitada ferramenta de audição musical com componente visual, designada de mapa musical (Dunn, 2008; 1997). O objetivo principal do mapa musical é procurar representar os elementos musicais percebidos no momento da audição, como por exemplo através da representação gráfica do contorno melódico de uma peça ou um gesto musical de uma frase musical, em vez da utilização da notação tradicional para a métrica e altura do som (Dunn, 2011).

Esta ferramenta torna-se pertinente para uma atividade centrada na audição musical, uma vez que permite escutar a música através de uma metáfora visual e, tal como Swanwick (2011) definiu, descrever o discurso musical como um conjunto de movimentos e gestos interligados, em vez de sons e intervalos isolados (Swanwick, 2011). É um veículo importante na tentativa de tornar a experiência musical mais concreta e menos abstrata (Dunn, 1997). O mapa musical oferece uma oportunidade de captar a atenção dos alunos para as características expressivas dos sons musicais, algo que a notação musical tradicional não ajuda de forma clara e intuitiva (Kerchner, 2014).

A utilização do mapa musical pode ter duas vertentes, podendo ser utilizado um mapa já existente de forma a guiar a audição musical dos alunos ou, por outro lado, promover a elaboração do mapa no momento da audição pelo próprio aluno.

Como forma de comprovar a validade da primeira vertente mencionada, Dunn (2008) desenvolveu um estudo em que concluiu que a audição musical guiada por um mapa musical ajudava

os alunos a criarem significado mais concreto para os sons abstratos. Para além disso, o autor concluiu, nesse mesmo estudo, que a modalidade de audição musical preferida dos alunos era a conjugação das componentes visual e auditiva. Também Reybrouck, Verschaffel & Lauwerier (2009) e Kerchner (2000) desenvolveram estudos centrados em atividades que conjugavam a audição musical com representações gráficas, concluindo, de igual forma, a validade da utilização do mapa musical na melhoria das competências de audição musical dos alunos.

A segunda vertente apresenta vantagens do ponto de vista do aluno e também do professor. Por um lado, favorece o pensamento crítico do aluno (Johnson, 2011) que se vê estimulado a construir significado através da reflexão durante a ação (Dewey, 1916).

Do ponto de vista do professor, é uma ferramenta que permite retirar informações pertinentes sobre a forma como o aluno escuta a música, assim como os aspetos mais valorizados por estes e que merecem maior foco de atenção (Kerchner, 2014). Tal como Blair (2007) afirma, os “mapas musicais permitem-nos participar num mundo exclusivo que, de outra forma, seria fechado para nós – o mundo das experiências auditivas dos nossos alunos”<sup>27</sup> (Blair, 2007, p. 12).

Johnson (2011) destaca precisamente os resultados obtidos por Flowers (2000), ao longo de diversos estudos dedicados à audição musical, onde descobriu que os alunos descrevem a música maioritariamente através de analogias e imagens que não contêm propriamente conteúdo musical, ressalvando no entanto que estes descritores são úteis para focar a atenção dos alunos na audição musical. Esta situação é corroborada por Kerchner (2014) que considera a criação de associações extramusicais uma das principais características das experiências musicais dos alunos.

Tal como já foi referido, convém salientar que, também nestas situações, é importante canalizar esta capacidade criativa dos alunos para a criação de associações durante a audição musical, para que estas estejam diretamente relacionadas com elementos ou aspetos específicos da música. Kerchner (2014) sugere que se questione os alunos para estas situações, incentivando-os a refletirem e repensarem na relação entre os elementos musicais e as associações criadas.

Este processo, posterior à audição musical e elaboração do mapa musical, é referido por outros autores que afirmam a importância de se discutirem as escolhas tomadas na realização do mapa (Bamberger, 1991), uma vez que permite uma reflexão sobre o conteúdo musical da obra escutada e uma efetivação mais profunda da compreensão musical (Blair, 2007). Para isto acontecer de forma mais significativa, torna-se importante possibilitar audições múltiplas de cada excerto musical, de forma a

---

<sup>27</sup> Citação original: “Musical maps allow us to participate in a unique world that would otherwise be closed to us – the world of our students’ listening experiences” (Blair, 2007, p.12).

promover a reflexão sobre os resultados obtidos e a constante atualização dos mesmos (Bamberger, 1991; Blair, 2007).

Kerchner (2014) reuniu, no seu livro, um conjunto de vantagens da utilização do mapa musical, fruto da análise que foi desenvolvendo sobre a aplicação desta ferramenta. Segundo a autora, estas atividades promovem a “audição musical ativa e o pensamento musical”, estimulam a capacidade de concentração dos alunos e a necessidade de retenção de informação musical, possibilita aos alunos desenvolverem competências não-verbais para explicar o “significado pessoal da música” (Kerchner, 2014, p. 107)<sup>28</sup> – algo que, segundo Dunn (2006), oferece uma representação mais completa do que apenas por palavras - para além de “(...) fornecer evidências do progresso e desenvolvimento de competências” auditivas do aluno (Kerchner, 2014, p. 108)<sup>29</sup>.

Como Sims (1990, p.1)<sup>30</sup> afirmou, de forma pertinente, “escutar música sem acompanhamento de estímulos visuais é difícil para crianças que cresceram” com esta permanente relação direta, resultado da evolução tecnológica (como por exemplo, a televisão, cinema e internet). A música é uma atividade intrinsecamente auditiva, no entanto, a inclusão de estímulos visuais pode favorecer a aprendizagem e a retenção de informação musical (Todd & Mishra, 2013).

---

<sup>28</sup> Citação original: “Mapping (...) fosters active music listening and thinking in musical sound” [and] “provides students with a nonverbal entry point to access music and create and communicate personal musical meaning” (Kerchner, 2014, p.107).

<sup>29</sup> Citação original: “(...) provides evidence for student progress and skill development” (Kerchner, 2014, p.108).

<sup>30</sup> Citação original: “Listening to music without accompanying visual stimuli is difficult for children who grow up watching *Sesame Street* and *MTV*” (Sims, 1990, p.1).

### 2.3.3 Audição musical com componente cinestésica

Diversos estudos referem os benefícios que uma componente cinestésica poderá ter num atividade de audição musical. Esta modalidade de audição torna-se mais crítica numa fase mais precoce do ensino, tal como comprovam os resultados do estudo de Temmerman (2000) que concluiu que as crianças em idade pré-escolar colocavam, curiosamente, a dança e atividades de movimento corporal entre as atividades musicais preferidas, classificando a audição musical como a de menor interesse.

Sims (1986) desenvolveu um estudo com crianças de idades semelhantes, concluindo também que os alunos demonstravam maior grau de concentração e interesse pela audição musical quando esta era conjugada com uma componente cinestésica. No entanto, esta situação vai-se invertendo à medida que avançamos na idade dos alunos, verificando-se que as atividades de audição musical com componente cinestésica são as menos preferidas pelos alunos do 2º e 3º ciclo (Kerchner, 1996), facto justificado em parte pela inibição social causada pela natureza das atividades (Kerchner, 2014).

A utilização de estratégias de audição “ativa”, aqui no sentido literal do termo, pressupõe a audição com auxílio de movimentos corporais ou gestuais.

Antes de mais, esta situação é um fenómeno muitas vezes reflexo e irrefletido. Nos seus estudos sobre audição intuitiva, Dunn (2006; 2011) aborda o tipo de resposta cinestésica que o ouvinte executa no momento da audição musical, referindo que o “(...) o corpo reage à música”<sup>31</sup> (Dunn, 2011, p. 9). Também Kerchner (2014) destaca as respostas multissensoriais que a audição musical provoca nas pessoas e, particularmente, nas crianças, que naturalmente movem o corpo como reação intuitiva à música escutada.

Torna-se pertinente estabelecer aqui, novamente, o paralelismo entre música e movimento uma vez que, tal como Swanwick (2011) afirmou, escutamos a música através de um complexo conjunto de metáforas, imaginando movimento na relação entre os sons. “Música (...) é uma forma artística que consiste em ouvir e sentir movimento do som no espaço e no tempo”<sup>32</sup> (Kerchner, 2014, p. 51).

Neste sentido, utilizar movimentos corporais para auxiliar a audição musical pode ser, não apenas uma forma de intuitivamente reagir à música, mas também uma estratégia para ajudar a tornar

---

<sup>31</sup> Citação original: “(...) the body responds to the music through outward motion, internal physiological response, or imagined/remembered kinesthetic motion” (Dunn, 2011, p.9).

<sup>32</sup> Citação original: “Music (...) is an artistic form that consists of heard and felt movement of sounds in space and over time” (Kerchner, 2014, p.51).

o material musical escutado mais concreto e mais significativo. Isto porque, a utilização de uma componente cinestésica durante a audição musical terá como objetivo recriar, através de gestos e movimentos corporais, os movimentos e gestos musicais que a música sugere ao ouvinte. Esta relação direta entre movimento e música ajuda a tornar a experiência musical, conceitos musicais e diversos aspetos e elementos incluídos na música, mais concretos e significativos para os alunos (Kerchner, 2014).

Kerchner (2014) refere ainda que a criação de um movimento gestual que represente o contorno melódico de uma frase musical e/ou que descreva o tipo de articulação utilizada pode ajudar o aluno a focar a sua atenção em determinados elementos da música e a compreendê-los de forma mais eficaz. Também Fung & Gromko (2001), no estudo que desenvolveram, onde compararam os efeitos da audição ativa em relação à audição passiva, concluíram que, a introdução de movimentos corporais e gestuais, melhora de forma significativa a percepção de elementos musicais, tais como o ritmo e o contorno melódico, tornando a representação mental do material escutado mais concreta e esclarecida.

As atividades de audição musical combinadas com componente cinestésica têm duas vertentes, tal como no caso do mapa musical. Podem ser criados movimentos pelo professor que acompanham a audição musical e que servirão de guia para o aluno. Por outro lado, podem ser improvisados pelo aluno o que, segundo Kerchner (2014), poderá trazer diversos benefícios tais como: a estimulação do pensamento crítico, através de uma aprendizagem por descoberta (os alunos são incentivados a atribuírem significado àquilo que escutam, promovendo a concentração para elementos específicos da música escutada); pode ser ainda uma útil ferramenta de auxílio para o professor obter informações sobre a “forma” como o aluno escuta a música e como forma de entender em que “patamar” da compreensão musical este se encontra, o que poderá ser importante para avaliar a evolução dos alunos no momento da audição musical.

Desta forma, torna-se importante não desvalorizar as atividades com componente cinestésica, verificando-se que esta tem uma estreita relação com a forma como representamos a música metaforicamente e como os movimentos corporais podem ser reações naturais e intuitivas à música escutada. Por um lado, contribui para uma audição mais intuitiva e orgânica uma vez que, tal como Dura (2002) afirma, escutamos música com todo o nosso corpo, sendo que os ouvidos são apenas o recetor do material sonoro. Estas atividades podem contribuir para valorizar as funções que os jovens mais procuram na música, nomeadamente, a fruição e o prazer (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001). Têm também a vantagem de ajudar os alunos a compreenderem os aspetos e elementos que fazem parte da música, tornando a audição mais significativa e concreta.

Tal como Juntunen & Hyvönen (2004) afirmaram, a componente cinestésica é a base para a compreensão intelectual da música, acrescentando que é crucial que, primeiramente, os alunos sintam e interiorizem os sons musicais no corpo, só depois passando às etapas seguintes, que passam pelos processos cognitivos de analisar e descrever.

#### **2.3.4 Audição musical com componente verbal: audição criativa e audição intuitiva**

A criatividade é um aspeto central em qualquer atividade artística e o aperfeiçoamento de competências específicas relacionadas com esta dimensão cognitiva deve ser uma preocupação constante, neste caso concreto, no ensino especializado de música.

Segundo Peterson (2006), a audição musical deverá ser encarada como uma atividade criativa, sugerindo que esta situação pode influenciar positivamente todas as outras formas de fazer música, tais como a performance. Desta forma, desenvolver a criatividade musical não significa apenas exercitá-la através do instrumento. Webster (1990) alertou para a necessidade de mudança de paradigma em relação a este ponto, sugerindo que, mais do que trabalhar a criatividade através da prática, os professores devem-se centrar-se no “pensamento criativo” dos alunos e na forma como estes produzem resultados criativos através da reflexão na música escutada.

Pace (1999) destacou a preocupação que o professor deve garantir em incluir atividades que estimulem o pensamento crítico e a resolução criativa de problemas por parte do aluno, no contexto da aula de piano, referindo que esta é fundamental para tornar a aprendizagem mais significativa.

Tal como Johnson (2013) afirma, apoiando-se nas diretrizes apontadas pela organização denominada *Partnership for Twenty-first Century Skills*<sup>33</sup>, é fundamental focar o ensino no desenvolvimento de competências tais como a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas pelos alunos. Neste sentido, uma formação musical sólida e abrangente, necessita de se debruçar em atividades que estimulem o pensamento crítico dos alunos, verificando-se que este aspeto pode ser decisivo para proporcionar experiências de audição musical mais significativas e produtivas (Johnson, 2013).

---

<sup>33</sup> Organização fundada em 2002 nos Estados Unidos da América com o intuito de sincronizar as competências adquiridas pela via académica com as competências essenciais para garantir sucesso na vida profissional. Esta organização promove parcerias entre os setores da educação, do ramo empresarial, da comunidade e líderes governamentais.

Mais do que a acumulação de informação, torna-se fundamental o desenvolvimento de processos cognitivos dos alunos tais como o pensamento crítico que, segundo Johnson (2011), no âmbito da audição musical, está relacionado com os processos de comparação, avaliação, reflexão, análise e classificação da música escutada. Este autor desenvolveu um estudo onde comparou os resultados de dois grupos de alunos, sendo que no primeiro proporcionou oportunidades aos alunos de aplicarem pensamento reflexivo e crítico, situação que era evitada no segundo grupo. O autor concluiu que a utilização de estratégias de audição musical que estimulem uma audição crítica e ativa por parte dos alunos, promove a compreensão musical, verificando-se mais detalhe nas respostas obtidas.

Também o pianista e pedagogo Christopher Fisher destacou, no seu livro, a importância de atividades que promovam uma audição mais criativa e crítica por parte dos alunos, referindo que os alunos devem ser estimulados a escutarem as interpretações dos colegas de forma atenta e crítica (Fisher, 2010). Fisher (2010) sugere uma série de atividades neste sentido, no âmbito do ensino de piano em grupo, situação que pode ser útil na realidade atual do ensino especializado de música.

Para além das atividades mencionadas anteriormente, nomeadamente atividades de audição musical com componente visual e cinestésica, são também bastante consideradas pela literatura as atividades com base numa componente verbal (Johnson, 2011; Kerchner, 2014; Dunn, 2008; Blair, 2007; Pramling & Wallerstedt, 2009; Bundra, 2006). Apesar de ser evidente que não é possível descrever por palavras a música e tudo aquilo que esta expressa de forma totalmente satisfatória (Swanwick, 2011), tal como Reimer (1989) afirma, seria um erro não utilizar a linguagem verbal para auxiliar os alunos a compreenderem a música e todos os seus processos e elementos intrínsecos.

Kerchner (2014) sugere que o desenvolvimento de competências verbais para descrever a música é um aspeto fulcral para ajudar a dar sentido e significado à experiência musical. Segundo a teoria desenvolvida por Pramling & Wallerstedt (2009), esta transdução é fundamental para conferir sentido ao mundo, principalmente em idades mais precoces, onde esta estratégia ajuda a tornar a experiência musical mais concreta e consciente. Segundo estes autores, conseguir esta transdução da música para a linguagem verbal de forma a torná-la mais significativa é um dos maiores e mais importantes desafios que o ensino da música enfrenta (Pramling & Wallerstedt, 2009).

Também Reese (1983) sugere que incitar os alunos a procurarem palavras para descrever aquilo que a música lhes transmite, ajuda à consciencialização acerca das qualidades expressivas da música.

Diversos autores utilizaram a componente verbal com o intuito de tornar a audição musical numa experiência mais criativa e significativa. Johnson (2011) sugere que a utilização de ferramentas

pedagógicas tais como questionários, construídos tendo por base perguntas de resposta aberta, estimulam o pensamento crítico e melhoram a compreensão musical dos alunos. Também Kerchner (2014) considera que utilizar perguntas abertas é um elemento fulcral para tornar os alunos mais envolvidos na audição musical, promovendo a reflexão e a construção de opiniões e de significado para aquilo que escutam. Este resultado criativo é, segundo Morrison (2009) o mais importante aspeto que advém do processo de pensamento crítico.

Este tipo de atividades de audição musical promove uma experiência musical mais significativa para os alunos (Johnson, 2013) por uma série de razões. Por um lado, não existe uma única solução imposta pelo professor, verificando-se que a estimulação de resolução de problemas por parte do aluno promove um ambiente musical positivo, onde todas as respostas dadas pelos alunos são consideradas (Kerchner, 2009; Dunn, 2011).

O facto de ser o aluno a refletir sobre a música escutada de forma a conferir significado, estimula a imaginação, promove a criatividade e torna o aluno mais envolvido na atividade musical (Johnson, 2013; Webster, 1990). O significado conferido pelo aluno à música escutada está geralmente relacionado com a criação de associações extramusicais e emocionais (Johnson, 2011). Este tipo de atividades ajuda os alunos a criar uma relação mais próxima e positiva com a música, uma vez que lhes permite ouvir atendendo a funções mais valorizadas por estes, tais como o prazer e o expressar de emoções (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001).

A natureza destas atividades potencia a audição intuitiva dos alunos (Dunn, 2011; 2006). Desta forma, o facto de se proporcionar atividades de audição musical menos estruturadas e que não consistam na mera transmissão de conhecimentos sem espaço para o pensamento crítico, reflexivo e criativo, promove a aproximação dos alunos à música estudada na escola, uma vez que estimula a criação de significado e, simultaneamente, permite-lhes dar atenção às funções mais valorizadas por eles (Dunn, 2011). Segundo Dunn (2011), “envolver os alunos numa aprendizagem autoconstruída pelo caminho de experiências de audição apresentadas através da resolução de problemas” e envolvê-los de forma a que “encontrem motivação e significado pessoal” naquilo que escutam, são algumas das sugestões apresentadas pelo autor para “resolver a dissonância entre a música da escola e a música de casa” (Dunn, 2011, p. 13)<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Citação original: “I suggest that resolving the dissonance between life music and school music will involve (...) engaging students in ways that they find personally meaningful and motivating (...) and/or involving students in self-constructed learning via listening experiences presented through problem-solving (...)” Dunn, 2011, p.13).

Desta forma, as atividades de audição musical são um importante veículo no desenvolvimento de inúmeras competências musicais nos alunos, algo que será fundamental para torná-los músicos mais completos. Isto porque possibilita escutar a música de forma mais intuitiva e criativa, atendendo às qualidades expressivas dos sons com o objetivo de compreender a sua importância e relação, algo que muitas vezes se perde no estudo dos aspectos formais e técnicos, inevitáveis na arte da performance musical.

### **2.3.5 Audição musical como veículo para a compreensão musical: benefícios para o músico e instrumentista**

Uma das principais razões para a escolha da audição musical como temática central para o projeto de intervenção pedagógica surgiu da consciencialização da deficitária compreensão da música estudada pelos alunos, situação perceptível inclusive no momento da performance do instrumento. Através de atividades de audição musical, procurou-se melhorar a compreensão acerca da “linguagem musical” e, conseqüentemente, melhorar a capacidade interpretativa no instrumento. Tal como o compositor Aaron Copland afirmou, os músicos dão uma “excessiva importância às notas”, perdendo muitas vezes “a dimensão profunda do que se está executando” (Copland, 1974, p. 6).

Também Swanwick (2011) alertou para esta situação, sugerindo que, enquanto os alunos não tiverem consciência da natureza e significado da música, é pouco provável que atinjam um grau de excelência na performance e na arte da interpretação musical. O autor destaca a pouca importância dada no ensino da música para o desenvolvimento da compreensão musical, referindo que as dimensões trabalhadas são geralmente limitadas às destrezas técnicas e aos elementos formais da música, algo que deveria ser instruído tendo como finalidade a compreensão da intenção musical das obras, ou seja, “as destrezas técnicas usadas para fins musicais”<sup>35</sup> (Swanwick, 2011, p. 45).

O momento da audição musical é uma excelente oportunidade para atingir esta finalidade, uma vez que permite uma visão mais abrangente e atenta do conteúdo musical e expressivo de cada obra ou excerto, permitindo perceber a intenção musical de forma mais focada, algo que pode ser extremamente útil para enriquecer a performance na tomada de decisões e para a compreensão das obras (Morrison, 2009).

---

<sup>35</sup> Citação original: “(...) skills are used for musical ends” (Swanwick, 2011, p.45).

Neste sentido, diversos autores destacam a influência positiva que atividades de audição musical podem ter na formação musical do aluno, com vista a torná-lo melhor músico, instrumentista e intérprete (Morrison, 2009; Swanwick, 2011; McAnally, 2007; Webster, 1990; Cavner & Gould, 2003; Brooks, 2001). Segundo Peterson (2006), este é mesmo um aspeto essencial, referindo que a educação musical não deve centrar-se apenas na performance do instrumento, destacando a importância de ajudar os alunos a compreenderem a música de forma mais significativa e criativa. As atividades de audição musical podem ser, desta forma, um contributo fundamental para melhorar a performance no instrumento, servindo como um “instrumento que assiste os alunos a tornarem-se melhores executantes”, mais “envolvidos com a música” e que auxilie ao “desenvolvimento da musicalidade” (Cavner & Gould, 2003, p.2)<sup>36</sup>.

Também McAnally (2007) considera que as atividades de audição musical promovem uma formação mais completa para os músicos, sugerindo que estas ajudam os alunos a construírem ligações mais significativas com a música. Neste sentido, Dunn (2011) destaca a importância que este tipo de atividades têm na tentativa de aproximar os alunos da música estudada na escola. Kerchner (2014) também alerta para esta situação, afirmando que, com o foco no desenvolvimento das destrezas técnicas do instrumento, deve haver a preocupação por não se perder aspetos como a sensibilidade musical do aluno, a estimulação da imaginação e da resolução de problemas e tomada de decisões; Dunn (2011) alerta para a perda da intuição musical à medida que se avança com a introdução da notação musical e dos aspetos formais da música.

A necessidade de se focar o ensino da música nas qualidades expressivas dos sons, paralelamente com o desenvolvimento das destrezas técnicas do instrumento, é um ponto bastante focado pela literatura referente à audição musical (Johnson, 2013; Dunn, 2011; Sims, 1990).

Sims (1990) considera que um dos objetivos do ensino deve ser o de tornar os alunos em ouvintes sensíveis e capazes de compreender a música escutada, sugerindo que se deve procurar consciencializar os alunos, através da audição musical, da expressividade intrínseca da música que surge da combinação dos mais variados elementos musicais.

Tal como Reimer (1985) afirma, “quanto mais conseguirmos ouvir na música, mais conseguimos sentir na música”, sendo que “o que a educação pode fazer é mostrar mais do que se

---

\* Citação original: “The role of the curriculum is to provide learning experiences that are (...) purposeful experiences that help students develop musicianship. Listening that becomes a tool to assist students in becoming better composers, performers and responders to music” (Cavner & Gould, 2003, p.2).

pode escutar na música: aí, os nossos sentimentos musicais pessoais podem ser experienciados de forma mais rica e poderosa” (Reimer, 1985, p. 2)<sup>37</sup>.

Desta forma, conclui-se que a audição musical se apresenta não apenas como uma condição onnipresente em qualquer atividade musical (Johnson, 2013), mas também como um importante meio de auxílio ao ensino especializado da música. Através de atividades centradas nesta dimensão da música, é possível tornar os alunos mais envolvidos e interessados pela “música da escola” (Morrison, 2009; Dunn, 2011; Todd & Mishra, 2013), ensinando-os a escutar de forma mais ativa, crítica e criativa de forma a possibilitar-lhes construir significado e compreensão acerca da música e “linguagem musical”. É também uma importante ferramenta com vista ao desenvolvimento de competências musicais, uma vez que permite escutar a música sob a forma de discurso expressivo (Swanwick, 2011), algo que irá capacitar a interpretação musical e beneficiar a performance do instrumento (McAnally, 2007; Cavner & Gould, 2003; Brooks, 2001).

De forma sumária, as atividades de audição musical contribuem para uma formação musical mais consistente e abrangente dos alunos, ajudando-os a tornarem-se melhores ouvintes, intérpretes e instrumentistas.

---

<sup>37</sup> Citação original: “The more one can hear in music, the more one can feel from music (...) what education can do is to show us more of what there is in music to hear: thus our personal musical feelings can be experienced more richly and more powerfully” (Reimer, 1985, p.2).



### 3. Plano geral da intervenção pedagógica

#### 3.1 Problemática

A audição é uma condição essencial a qualquer prática musical pelo facto da música se tratar de uma atividade intrinsecamente auditiva. No entanto, a música estudada no ensino especializado de música apresenta características diferentes da música apreciada pelos alunos em casa ou em contextos sociais (Palheiro & Hargreaves, 2001). Esta “dissonância cultural”, como designam Boal-Palheiros & Hargreaves (2001) e Dunn (2011), é um problema atual do nosso sistema de ensino de música, situação agravada pela massificação do ensino articulado de música. Esta democratização do ensino de música, verificada nos últimos anos, é uma excelente notícia para o crescimento cultural do país, sendo necessária, no entanto, uma sensibilização dos professores para as mudanças que advêm desta situação.

A falta de familiarização dos alunos com os géneros e estilos musicais lecionados na escola de música provoca uma série de problemas.

Em primeiro lugar, a música da escola encontra-se distante da música presente no mundo real dos jovens. Esta situação faz com que, devido à complexidade e elevado grau de abstração da música estudada na escola, não exista uma compreensão musical e um envolvimento que permita aos alunos atribuírem significado ao que escutam.

Para além disso, a música é valorizada pelos jovens pela carga emocional e expressiva que esta representa para eles, situação que é negligenciada na escola em benefício da audição focada nos elementos formais da música e no desenvolvimento das destrezas técnicas no instrumento (Johnson, 2013; Peterson, 2006; Dunn, 2011; Swanwick, 2011).

Por outro lado, a abundância de estímulos sonoros que inunda a nossa sociedade provoca, paradoxalmente, uma atitude passiva em relação à música. Como afirmou Sims, “(...) as crianças estão a aprender a não escutar”<sup>38</sup> (Sims, 1990, p.1).

---

<sup>38</sup> Citação original: “(...) children are learning not to listen” (Sims, 1990, p.1).

Esta situação, aliada à complexidade e abstração comuns na música escutada na escola, tornam essencial o desenvolvimento de competências que promovam uma audição ativa e concentrada por parte dos alunos, envolvendo-os em experiências musicais significativas e apelativas.

Pela minha experiência académica e profissional no ensino especializado de música e pela reflexão realizada na fase de estruturação do projeto de intervenção, pude constatar que as atividades de audição musical representam uma parte muito reduzida dos conteúdos lecionados, situação corroborada pela literatura (Johnson, 2013; Bundra, 2006; Orman, 2002; Haack, 1992). Desta forma, o que se verifica é que os alunos apenas têm contacto com o programa que estão a executar no instrumento e, por vezes, com o programa dos colegas, através das audições públicas (Fisher, 2010), revelando, de uma forma geral, um desconhecimento profundo acerca do repertório essencial da música, quer do instrumento específico como na generalidade.

Siebenauler (1999) concluiu, através do estudo que realizou com 160 alunos que a familiaridade com a peça e com o género musical pode influenciar positivamente as preferências musicais do aluno. Também LeBlanc et al. (1996) sugeriram que os estilos e géneros musicais da escola poderiam competir, em termos de preferência musical dos alunos, com a música que estes mais apreciavam, o que comprova a necessidade de fornecer oportunidades de audição como forma de combater a supracitada “dissonância cultural”.

Para além desta falta de conhecimento acerca da música e dos seus mais proeminentes intérpretes, verifica-se uma dificuldade evidente dos alunos “penetrarem” no mundo musical das obras lecionadas na escola. Por outras palavras, não existe uma formação que possibilite ensinar os alunos a entenderem melhor aquilo que estão a ouvir, uma orientação que permita tornar a experiência musical mais significativa, ajudando a descodificar as várias dimensões presentes em cada obra.

Esta situação é desvalorizada em benefício da procura pela excelência no domínio das destrezas técnicas exigidas pelas obras do instrumento. Existe uma preocupação constante pelo aperfeiçoamento da leitura do programa e dos aspetos técnicos inerentes a cada obra musical, independentemente de se verificar uma compreensão profunda do aluno acerca da obra executada.

Convém salientar que considero o desenvolvimento de competências relativas à leitura e à técnica do instrumento de importância vital no decurso de uma aula de instrumento; no entanto, denota-se, de uma forma geral, uma falta de compreensão acerca da “linguagem” e da intenção musical por parte dos alunos, mesmo estando dominados os aspetos acima mencionados.

O facto de o aluno concentrar as atenções quase exclusivamente na notação musical faz com que, muitas vezes, não tenha verdadeira consciência auditiva do resultado musical que está a produzir

(Copland, 1974). O aluno está preocupado em executar notas e não sons; está a executar sons isolados em vez de gestos/frases musicais (Swanwick, 2011); executa de forma mecânica e artificial, ausente de criatividade (Pace, 1999; Webster, 1990) e intuição musical (Dunn, 2011; Bamberger, 2003).

Segundo Robert Pace, o ensino está demasiado preocupado com a obtenção de “produtos”, acabando por desvalorizar os “processos” relacionados com o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo dos alunos (Pace, 1999, p. 11)<sup>39</sup>.

O plano de intervenção, descrito e analisado no presente relatório de estágio, procurou responder a algumas destas lacunas detetadas no ensino especializado de música, colocando em prática algumas das principais atividades sugeridas pelas literatura e analisando os resultados obtidos, refletindo sobre a sua utilidade para a prática pedagógica.

---

<sup>39</sup> Citação original: “Many school systems are more concerned with test scores (products) than they are with the process that go into developing the students' thinking” (Pace, 1999, p.11).

### 3.2 Objetivos do plano de intervenção

O projeto, desenvolvido com o intuito de fundamentar e delimitar as diretrizes essenciais que guiaram a posterior intervenção pedagógica, tinha como objetivo principal responder a algumas questões levantadas no momento da escolha da problemática referente à audição musical.

Foram desenvolvidas uma série de atividades sugeridas e comprovadas pela literatura dedicada a esta temática com uma dupla intenção: por um lado, proporcionar aos alunos mais oportunidades de audição com vista a um conhecimento mais alargado do repertório musical abordado na escola e, simultaneamente, orientar o momento da audição musical, de forma a torná-la numa experiência mais significativa e apelativa.

Inicialmente foi realizada uma entrevista, baseada na ferramenta desenvolvida por Boal-Palheiros & Hargreaves (2001) e que serviu de ponto de partida para a elaboração das atividades de audição musical. Posteriormente, pretendia-se analisar os resultados obtidos de forma a poder refletir sobre a utilidade e natureza deste tipo de atividades.

Neste sentido, foram delineados os seguintes objetivos que procuraram servir de base de orientação para o decurso da intervenção pedagógica:

- Estreitamento do fosso existente entre as expectativas e gostos musicais dos alunos relativamente aos conteúdos musicais lecionados no ensino especializado de música;
- Desenvolvimento de técnicas e competências de audição musical nos alunos que permitam um envolvimento mais ativo e criativo com a música e uma compreensão musical mais significativa;
- Contribuição para uma maior familiarização dos géneros e estilos musicais lecionados no ensino especializado de música e conseqüente enriquecimento do conhecimento acerca do repertório musical geral e específico do instrumento;
- Entender a utilidade da audição musical enquanto ferramenta pedagógica que contribua para uma formação musical mais completa do aluno e um melhor aproveitamento no instrumento específico.

Nos capítulos seguintes, analisa-se a concretização das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, avaliando-se o sucesso do plano de intervenção, algo que estará intrinsecamente ligado ao cumprimento dos supracitados objetivos.

### 3.3 Metodologia

A intervenção pedagógica realizada no âmbito do estágio profissional caracterizou-se por uma abordagem metodológica mista, conjugando, em diferentes medidas, o paradigma qualitativo e quantitativo (Coutinho, 2011).

A intervenção decorreu seguindo-se uma metodologia baseada na investigação-ação, considerada a mais favorável para situações deste tipo, uma vez que, no âmbito do ensino, sempre que há a vontade de se “proceder a mudanças num currículo” ou “avaliar um programa em curso”, “a Investigação-Ação será, indubitavelmente, o processo mais valioso para a consecução do seu objetivo” (Coutinho, 2011, p. 371-372).

Existem diversas definições na literatura para o termo “investigação-ação” sendo que Latorre (2003) agrupou algumas delas, no livro com o mesmo nome. Neste sentido, esta metodologia caracteriza-se por uma intenção de melhorar uma determinada prática profissional (Latorre, 2003, cit. Lomax, 1990) através do estudo e investigação acerca de uma situação social específica (Latorre, 2003, cit. Elliot, 1993).

Desta forma, a intenção de entender melhor o fenómeno da “dissonância cultural” dos alunos face à música do ensino especializado juntamente com a falta de compreensão musical demonstrada por estes (situação social), desencadeou a vontade de aplicação de diversas estratégias e atividades (melhoria da prática) com o intuito de entender a utilidade pedagógica destas para a resolução da problemática e, conseqüentemente, avaliar a validade da introdução da audição musical de forma mais efetiva nos planos de estudos (intenção de proceder a alterações no currículo).

Tal como Coutinho (2011) sugere, a Investigação-Ação constitui-se como um “projeto de ação” munido de “estratégias de ação que os investigadores adotam em função das situações concretas que estão a ser investigadas” (Coutinho, 2011, p. 369).

Apesar das características quantitativas desta investigação (no que diz respeito à amostra obtida através dos resultados da entrevista e de determinadas variáveis calculadas em atividades específicas), a intervenção realizada privilegiou as técnicas qualitativas e seguiu, de uma forma geral, um modelo de lógica indutiva.

### 3.4 Seleção dos intervenientes

A seleção dos intervenientes foi considerada tendo em conta critérios diferentes para as aulas individuais de piano e para a disciplina de classe de conjunto.

A escolha da classe de conjunto que fazia parte do projeto obedeceu a uma série de fatores considerados fundamentais para o decurso da intervenção pedagógica. Em primeiro lugar, deu-se prioridade à escolha de uma classe que pudesse oferecer uma amostra considerável e cuja diversidade de resultados estivesse salvaguardada, de forma a garantir alguma validade às conclusões a retirar da posterior análise.

Outro critério considerado pertinente estava relacionado com a heterogeneidade sociocultural da turma. Tendo em conta a escolha da problemática, assente na “dissonância cultural” (Boal-Palheiros & Hargreaves, 2001; Dunn, 2011) dos alunos face à música lecionada na escola, foi considerado fundamental selecionar uma turma em regime articulado, garantindo-se, desta forma, uma diversidade sociocultural mais considerável, dada a inerente facilidade de acesso que caracteriza este regime.

Foi selecionada uma turma do 7º ano do ensino genérico, equivalente ao 3º grau do ensino articulado no ensino especializado de música. Procurou-se selecionar uma turma cuja média de idades já fosse reveladora de alguma identidade musical mas, simultaneamente, que estivesse aberta à introdução de atividades pedagógicas de natureza diferente e que permitissem um grau de complexidade considerável.

Por outro lado, o percurso escolar da turma foi também um critério decisivo. A turma era constituída por um grupo de alunos que frequentou o 1º ciclo de estudos na Escola de Música da Póvoa de Varzim, ou seja, em regime supletivo e autofinanciado, e um segundo grupo de alunos que iniciaram os estudos musicais diretamente no 2º ciclo de estudos, aquando da possibilidade de aceder ao regime articulado. A turma vinha a apresentar um decréscimo no rendimento na disciplina de instrumento e, desta forma, considerei pertinente aplicar a intervenção pedagógica a esta turma, com o objetivo de entender melhor a utilidade das atividades de audição musical num grupo de alunos pouco envolvidos na dinâmica musical da escola.

Relativamente aos alunos de piano, os critérios na base da seleção estiveram relacionados com duas razões principais. Por um lado, procurou-se escolher alunos que, não apresentando um rendimento excepcional a piano (algo que não traria resultados fiáveis para o relatório), demonstrassem capacidade

de trabalho e um sentido de responsabilidade considerável. Desta forma, poder-se-ia garantir o cumprimento das tarefas propostas para o período pós-aula, uma vez que a aplicação do projeto iria incidir mais neste âmbito, garantindo assim uma coerência nos resultados obtidos.

Por outro lado, procurou-se selecionar alunos que cumprissem com o perfil definido aquando da escolha da problemática, ou seja, que revelassem falta de conhecimento acerca do repertório do instrumento e que não incluíssem os géneros e estilos musicais estudados na escola nas suas escolhas musicais extraescola.

Através da observação das aulas lecionadas pela professora cooperante aos alunos selecionados para integrarem o plano de intervenção, foram recolhidas algumas informações que ajudaram à tomada de decisão. Entre elas estão, por exemplo, as referências feitas por um dos alunos à música de J. S. Bach, manifestando, de forma constante, pouco interesse por este repertório e considerando este estilo de música “aborrecida”. Este foi identificado imediatamente como um excelente exemplo da falta de compreensão revelada pelos alunos em relação a certos estilos e géneros musicais, situação que se procurou abordar no contexto da posterior intervenção pedagógica.

### 3.5 Estratégias de audição musical aplicadas na intervenção pedagógica

#### 3.5.1 Classe de conjunto

A primeira intervenção realizada, no âmbito da turma de classe de conjunto, ocorreu durante o período de observações, numa fase anterior à efetiva intervenção pedagógica.

Com o intuito de conhecer melhor certas características dos alunos constituintes da turma que serviria de amostra para o projeto de intervenção, procedeu-se à realização de uma entrevista aos alunos, sendo que foi utilizada a ferramenta elaborada por Boal-Palheiros & Hargreaves (2001) por uma dupla razão: analisar a evolução dos resultados face à distância temporal entre as duas realidades e, simultaneamente, utilizar uma entrevista de um estudo de referência da literatura referente a esta área de estudos (Todd & Mishra, 2013; Johnson, 2013; Dunn, 2011).

A entrevista foi realizada através de uma modalidade escrita, procurando-se obter resultados mais refletidos pelos alunos e, conjuntamente, tentando-se garantir depoimentos mais genuínos devido à confidencialidade das respostas. Desta forma, através da análise dos resultados, procurou-se adaptar as estratégias desenvolvidas na intervenção pedagógica à realidade da turma.

A primeira aula lecionada no âmbito do projeto de intervenção pedagógica teve como finalidades realizar um diagnóstico acerca da forma como os alunos escutavam música e introduzir algumas estratégias de audição musical. Assim, procurou-se introduzir os conceitos de audição ativa e audição criativa, utilizando-se essencialmente a modalidade verbal.

Desta forma, numa fase inicial foram selecionados excertos musicais considerados relevantes, tanto para a natureza da atividade (Kerchner, 2014) como para tentar estabelecer uma relação positiva entre os gostos musicais dos alunos e a música estudada na escola (Todd & Mishra, 2013; McAnnaly, 2007; Siebenaler, 1999; LeBlanc, 1996). A primeira audição foi realizada sem qualquer orientação, pedindo-se posteriormente que os alunos fizessem alguns depoimentos verbais que descrevessem a música escutada. De seguida, era repetido o excerto, pedindo-se que os alunos criassem associações extramusicais, justificando a sua relação com os elementos formais da música. Foram realizadas audições orientadas com comentários do professor, alertando-se para a relevância de certos elementos musicais e para a estrutura formal das obras; procurou-se relacionar as associações pertinentes criadas

pelos alunos com elementos musicais e com cada secção da estrutura da obra. Desta forma, procurou-se envolver os alunos na audição musical, tornando a experiência mais significativa e tentando-se promover a construção de significado por parte do aluno.

A segunda estratégia pedagógica teve por base a realização de uma ficha de trabalho que deveria ser elaborada durante a audição musical de excertos. Promoveu-se os estímulos à audição criativa e reflexiva, uma vez que era pedido que se descrevesse a experiência musical através da elaboração de uma narrativa (Blair, 2007), algo que envolvia uma constante reflexão sobre a relação entre a música e elementos extramusicais. De forma a garantir a concentração na experiência musical propriamente dita (Morrison, 2009), era pretendido que se analisasse a música em função das qualidades expressivas dos sons, pedindo-se que descrevessem as principais características de cada excerto e as relacionassem com fatores extramusicais, tais como emoções ou estados de espírito. Para além destas atividades, cada aluno deveria escolher o excerto musical que mais gostou, servindo assim como indicador sobre os gostos musicais dos alunos e dos aspetos mais valorizados por estes na música.

De forma a tornar a experiência musical mais diversificada e enriquecedora, foi utilizada uma estratégia abordada por diversos autores que consiste na troca de impressões e discussão acerca da música escutada (Dunn, 2011; Blair, 2007; Kerchner, 2014). Diversos alunos apresentaram as suas narrativas, justificando as escolhas tomadas com elementos musicais presentes nas obras. De seguida, voltava-se a escutar o excerto e era iniciada a discussão sobre a pertinência das opções tomadas. Desta forma, procurou-se incentivar o pensamento crítico e reflexivo dos alunos no momento da audição musical, permitindo de igual forma consciencializá-los para a existência de inúmeras interpretações diferentes para a mesma música, ajudando-os a concluir isso através da reflexão e audição ativa.

Esta possibilidade de serem os alunos a construir significado relativamente à música que escutam permite envolvê-los de forma mais significativa nas atividades musicais, valorizando as suas opiniões e estimulando o espírito crítico. As audições repetidas do mesmo excerto musical promovem uma audição e compreensão musical mais profunda (Campbell, 2005).

Para além destas atividades, eram realizadas audições musicais orientadas com a intenção de ajudar os alunos a compreenderem certos aspetos da “linguagem musical”, como por exemplo, a análise de frases e gestos musicais, sempre com a preocupação de manter os alunos focados na condução melódica ou harmónica, permitindo uma perceção mais coesa dos sons e da sensação de movimento originada por estes (Swanwick, 2011).

Também foram incluídas atividades de audição musical com auxílio de uma componente visual, tanto por via de associações entre música e imagem como através da utilização e elaboração de mapas musicais.

Inicialmente, foram selecionados excertos de obras musicais com uma forte carga programática e cujos títulos sugerissem elementos extramusicais, tais como a suite orquestral “O Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saëns. No caso concreto da atividade referente a esta obra musical, foi elaborada uma ficha de audição onde os alunos tinham de associar cada excerto musical aos elementos extramusicais contidos na ficha. Esta atividade exigia uma audição criativa por parte dos alunos e, simultaneamente, focada nos elementos musicais mais característicos das obras.

De seguida, foram visualizados vídeos que acompanhavam alguns excertos musicais e que procuravam descrever os acontecimentos musicais de cada obra. Este tipo de atividade permitiu aos alunos experienciar uma das muitas possibilidades de atribuição de significado entre som e imagem, sendo uma prática que lhes permite escutar música de uma forma mais criativa, atenta e mais próxima da realidade dos jovens (Sims, 1990).

A última aula de aplicação de estratégias referentes ao projeto, no que diz respeito à turma de classe de conjunto, foi dedicada à ferramenta designada de mapa musical. Esclareceu-se o conceito e foram apresentados exemplos concretos de mapas musicais com o intuito de informar os alunos de forma mais aprofundada sobre esta estratégia de auxílio da audição musical. Entre os exemplos apresentados, foi incluído um vídeo de uma representação gráfica da partitura, que permite uma perceção mais concreta da densidade sonora e complexidade de texturas na música orquestral durante a audição musical; esta técnica apresenta-se como um mapa que permite uma visualização espacial da matéria sonora e ajuda à identificação de elementos musicais tais como padrões rítmicos e repetições motivicas. A segunda parte da aula foi dedicada à elaboração de mapas musicais pelos alunos, sendo pedido que procurassem representar graficamente gestos musicais e contorno melódico, padrões rítmicos salientes entre outros elementos considerados relevantes. A audição do excerto musical era repetida diversas vezes de forma a permitir uma constante reflexão e revisão entre representação gráfica e a música escutada com o intuito de aprofundar a compreensão da obra.

No conjunto destas estratégias de audição musical procurou-se promover uma audição musical mais ativa por parte dos alunos, envolvendo-os na experiência musical de forma mais significativa com auxílio do pensamento crítico e criativo, permitindo-lhes compreender de forma mais profunda a “linguagem musical”, desde os seus elementos formais até às qualidades expressivas e extramusicais

dos sons. Em simultâneo, os alunos mantiveram contacto com obras representativas do repertório da música ocidental, ajudando a reduzir o “fosso cultural” entre os alunos e a música abordada na escola.

### 3.5.2 Aulas individuais de piano

As estratégias de audição musical aplicadas nas aulas individuais de piano dividiram-se em dois períodos distintos. Devido ao escasso tempo face às exigências do programa exigido (45 minutos semanais para o 3º ciclo de estudos), optou-se por seguir uma estratégia que incluía trabalho de casa específico dedicado a atividades de audição musical, servindo assim como um importante complemento ao conteúdo abordado nas aulas.

Ao longo das aulas lecionadas, existiu sempre a preocupação de encarar as obras musicais de uma forma unitária, apesar de estas ainda não se encontrarem totalmente dominadas tecnicamente. Por outras palavras, apesar do essencial trabalho de aula detalhado e em pormenor, tendo como foco indicações específicas consideradas pertinentes para cada passagem das obras, técnica e musicalmente, procurou-se abordar, de forma paralela, a sua estrutura formal e a intenção musical de cada passagem no contexto geral da obra.

Este trabalho era complementado com a seleção de obras musicais que deveriam ser escutadas no intervalo semanal entre cada aula de piano. A escolha do repertório a escutar obedeceu a vários critérios:

- Audição do repertório da disciplina de piano que o aluno se encontrava a estudar - os alunos deveriam escutar as obras musicais trabalhadas na aula com atenção a determinados aspetos, tais como o contorno melódico das frases, os gestos musicais, o carácter expressivo de cada secção formal da obra; desta forma, garantia-se uma perceção mais aprofundada da intenção musical e da estrutura da obra, tentando-se evitar o perigo do estudo “nota a nota”;
- Seleção de obras musicais representativas do repertório pianístico – procurou-se fomentar o conhecimento dos alunos acerca do repertório do instrumento com o intuito de diminuir o “fosso cultural” existente, aproximando-os da realidade musical que se encontram a estudar;

- Atenção aos gostos musicais dos alunos – procurou-se escolher repertório pianístico que, simultaneamente, pudesse ser apelativo e atrativo para os alunos mas com preocupação pelo rigor nos padrões de qualidade das obras selecionadas (foi pedida, numa fase anterior à intervenção pedagógica, uma lista com a música preferida dos alunos, como diagnóstico do perfil musical de cada aluno); paralelamente, procurou-se incentivar à audição de estilos musicais habitualmente negligenciados pelos alunos, na tentativa de alterar este preconceito (por exemplo, incluir obras de J. S. Bach);
- Escolha de obras musicais com elevado teor programático, com o intuito de promover a audição criativa e associativa dos alunos entre elementos musicais e extramusicais (foi pedido que os alunos redigissem um pequeno texto onde descrevessem aspetos pertinentes de cada obra, criassem narrativas baseadas na música escutada; na aula seguinte, este trabalho era discutido com o professor).

Com este trabalho de casa dedicado à audição musical procurou-se envolver os alunos com a realidade musical da escola de forma mais interessada, tornar a experiência musical mais criativa e ativa e aproveitar estas atividades como complemento do estudo do programa da disciplina de piano. Desta forma, as atividades de audição musical tinham o intuito de aprofundar a compreensão musical das obras estudadas com atenção a aspetos musicais que geralmente são relegados para segundo plano, na fase de leitura e do aperfeiçoamento técnico das passagens, e que dizem respeito à intenção musical de cada passagem e secção, a garantir uma visão mais alargada, musical e expressiva das obras, contribuindo assim para desenvolver a musicalidade de forma mais intuitiva e significativa (Dunn, 2011; Cavner & Gould, 2003).

### 3.6 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados foi realizada com o auxílio de diversos instrumentos que permitiram uma constante reflexão e adaptação das estratégias planeadas para a intervenção pedagógica e posterior avaliação e consideração.

Foi elaborada uma entrevista escrita, cujas questões foram retiradas do estudo realizado por Boal-Palheiros & Hargreaves (2001). Esta estratégia tinha como objetivo servir de diagnóstico inicial ao perfil musical dos alunos, procurando-se recolher informações sobre os estilos e géneros musicais preferidos, as principais funções valorizadas por estes na audição musical e com o intuito de entender a importância que a música representa na vida dos alunos. A sua realização tinha também a intenção de comparar a evolução registada nos resultados, tendo em consideração o espaço temporal entre ambas as entrevistas.

Foi utilizado um diário de bordo que acompanhou todo o estágio profissional, desde o período de observação das aulas lecionadas pelos professores cooperantes até à efetiva intervenção pedagógica. Numa primeira fase, os registos realizados permitiram recolher informações pertinentes sobre o perfil dos alunos, algumas destas decisivas para a escolha das estratégias aplicadas posteriormente, no âmbito do projeto.

No período referente à intervenção pedagógica, esta recolha de dados foi importante no contexto das aulas onde a aplicação do projeto apenas permitia a observação dos resultados, sem nenhum suporte físico. Nas restantes aulas, foram desenvolvidos instrumentos que se apresentaram como importantes indicadores da evolução dos alunos, nomeadamente as fichas de audição musical efetuadas nas aulas, que permitiram compreender de forma mais refletida as competências de audição musical que cada aluno demonstrava. De igual forma, os mapas musicais desenvolvidos pelos alunos foram utilizados como instrumento de avaliação das competências de audição musical de cada um, servindo como prova física da forma como estes escutam.

No que se refere às aulas de piano, para além dos registos efetuados no diário de bordo acerca de aspetos pertinentes, observados durante a execução pianística do programa da disciplina, foram recolhidos os trabalhos de casa redigidos pelos alunos sobre as obras musicais selecionadas, servindo assim como instrumento de apoio à avaliação do processo de audição musical de cada aluno.



## 4. Apresentação e análise dos resultados

### 4.1 Entrevista

A análise dos resultados obtidos na entrevista, realizada no período anterior à intervenção pedagógica, permitiu aprofundar o conhecimento acerca do perfil musical dos alunos e fundamentar melhor a pertinência da problemática escolhida.

Dois aspectos merecem imediato destaque: por um lado, a importância atribuída pelos alunos à música enquanto atividade de lazer e, por outro, a frequência com que estes ouvem música fora das aulas.

Neste sentido, torna-se urgente refletir sobre esta situação paradoxal: constata-se que os alunos se identificam pouco com a música da escola, demonstrando escasso conhecimento e pouco interesse pelos estilos e gêneros musicais lecionados; no entanto, a música ocupa um importante espaço no cotidiano dos alunos e encontra-se entre as atividades de lazer preferidas destes.

Segundo dados recolhidos na entrevista, 50% dos alunos consideraram as atividades musicais (ouvir música ou tocar um instrumento musical) como as atividades de lazer preferidas. Ainda mais surpreendente são os resultados obtidos na questão colocada sobre a frequência com que ouviam música em casa. Do total da turma de classe de conjunto, 72,7% dos alunos responderam que ouviam música em casa todos os dias, sendo que dos restantes, 22,7% admitiram ouvir música quase todos os dias e apenas um aluno referiu que ouvia poucas vezes.

Este paradoxo entre a importância da música na vida dos alunos e o interesse demonstrado pela música da escola começa-se a explicar por um fator salientado por Boal-Palheiros & Hargreaves (2001) e revelado nas duas questões seguintes da entrevista. Este aspeto diz respeito às funções atribuídas pelos alunos à música da escola, que contrasta em absoluto com os aspetos mais focados pelo ensino especializado de música. Segundo os resultados obtidos, 86,4% dos alunos referiram estados emocionais e aspetos relacionados com a fruição e o prazer (relaxamento, sensação de bem-estar) como os principais motivos para ouvirem música, sendo que 91% dos alunos mencionaram estes aspetos quando se referiram àquilo que sentiam quando ouviam a sua música preferida.

De forma mais específica, entre as respostas mais referidas pelos alunos face aos motivos que os incentivam a ouvirem música estão: “faz-me sentir feliz” (27%) e “faz-me sentir bem” (22,7%), surgindo respostas como “a música transmite-me alegria e assim sinto-me bem comigo mesmo” ou “faz-me sentir feliz e emociona-me”. Alguns alunos destacaram também o ambiente que a música lhes proporcionava, como por exemplo, fazendo “entrar num mundo só meu”. Em relação à música preferida, os alunos destacaram as sensações de felicidade (31%) e também de tristeza (13,6%), com declarações como: “sinto-me feliz e completa, como se me sentisse mais livre”; “paz, amor, raiva e às vezes tristeza”; ou “sinto-me feliz e apetece-me dançar”.

Apesar da crescente ligação entre som e imagem, provocada pela explosão tecnológica (Sims, 1990), é interessante verificar que uma percentagem significativa dos alunos da turma ainda prefere ouvir música como atividade única, sem outros estímulos não-musicais.

No total, 50% dos alunos incluíram “só ouvir música” (ou seja, estar apenas a ouvir música, sem incluir outro tipo de atividade em simultâneo) como uma das modalidades mais frequentes, sendo que 31% revelaram que esta é a modalidade que mais praticam. No entanto, ouvir música acompanhando outras atividades (principalmente não-musicais) é a modalidade preferida pelos alunos, mencionada por 63% da turma, sendo que 45% destes apenas ouvem música juntamente com outras atividades.

Neste sentido, torna-se evidente que a música representa um papel importante na vida dos alunos, verificando-se que 55% deles destacou o gosto pela música como principal motivo para terem optado pelo ensino especializado de música e 40% referindo que se deveu à vontade de saber tocar um instrumento. O facto deste gosto e interesse não se encontrarem muitas vezes canalizados para o ensino da música origina este desprendimento e desmotivação crescentes.

A somar a este facto, está a dissonância de preferências musicais, evidente pelas respostas dadas às questões: “Preferias ouvir outra música para além desta? Qual?” Categorizando as respostas obtidas em estilos musicais, concluiu-se que 59% dos alunos preferiram música pop-rock, sendo que 22,7% referiram estilos típicos de discoteca (música eletrónica e *house*), 9% música latina, percentagem idêntica obtida pelo único estilo erudito mencionado, o *Jazz*.

A entrevista realizada permitiu comprovar a existência de um desfasamento entre a “música da escola” e a “música dos alunos”, tanto ao nível dos estilos e géneros musicais como no que se refere às funções valorizadas na música. Os resultados obtidos serviram como base de fundamentação para a pertinência da aplicação de estratégias de audição musical que, por um lado tornassem os alunos mais familiarizados e envolvidos com a música lecionada na escola e, por outro, permitissem transformar a

audição musical numa experiência mais significativa. De seguida, serão avaliadas as atividades pedagógicas desenvolvidas com vista a este fim.

#### 4.2 Atividades de audição musical com componente verbal

A componente verbal demonstrou ser uma ferramenta fundamental para uma primeira abordagem às atividades de audição musical. Uma vez que o repertório lecionado no ensino especializado de música é, de uma forma geral, apenas instrumental, torna-se difícil para os alunos atribuírem significado àquilo que escutam, sendo que a verbalização facilita o processo de transformação do abstrato para o concreto.

As primeiras audições musicais de carácter livre revelaram-se passivas e pouco criativas, tendo em conta os registos das primeiras impressões verbalizadas pelos alunos. Apesar de, em certas ocasiões, o obstáculo ter estado relacionado com a dificuldade em encontrar as palavras corretas para descreverem o que escutavam, constatou-se que os alunos não acompanhavam a música ativamente, revelando apenas uma vaga ideia da atmosfera geral da obra; nas primeiras declarações, foi frequente surgirem comentários onde os alunos caracterizavam o excerto escutado com apenas uma palavra ou adjetivo.

A partir do momento em que começaram a ser introduzidos comentários orientadores durante a audição das obras, com referências a elementos musicais pertinentes e na tentativa de consciencializar os alunos para a estrutura formal e para as características de cada secção, verificou-se uma melhoria significativa na atenção demonstrada durante a audição, revelando-se uma menor passividade no desenrolar da experiência musical.

No entanto, os alunos começaram a manifestar uma atitude mais pró-ativa e participativa quando começaram a ser introduzidos comentários e questões referentes a aspetos expressivos da música. Ficou evidente que a criação de associações extramusicais e a associação de emoções e estados de espírito aos sons musicais era uma atividade mais empolgante e estimuladora de uma experiência musical mais atenta e envolvente por parte dos alunos.

Após um bloqueio inicial, os alunos demonstraram capacidade para pensarem criativamente na música escutada, situação que geralmente não é evocada no ensino da música em benefício das características técnicas e formais. No entanto, existiu sempre a preocupação em fazê-los refletir sobre

as associações intuitivas que verbalizavam, o que permitia manter o foco em elementos musicais, evitando o risco de se discutir apenas aspetos extramusicais sem qualquer relevo musical.

A segunda atividade de audição musical com componente verbal foi realizada com base numa ficha de trabalho escrita, introduzindo-se desta forma uma outra modalidade. Esta situação permitiu, desde logo, um avanço em relação à atividade anterior, uma vez que, pelo facto de terem mais tempo para refletirem nas respostas e não se sentirem inibidos pela exposição pública dos seus comentários, foi possível obter depoimentos mais criativos e criteriosos.

A obra escolhida para a ficha de audição foi a suite, na versão orquestral, “Quadros de uma Exposição” de Modest Mussorgsky, sendo que foram selecionados diversos andamentos de forma a permitir audições repetidas de cada excerto. Foi dada a oportunidade de escolherem entre a realização de uma descrição individual de cada peça ou elaborarem um fio condutor para o conjunto das peças escutadas e, de uma forma geral, os alunos optaram por criar uma narrativa que foi acompanhando cada andamento.

A primeira impressão registada, anterior à análise das respostas dadas, está relacionada com a surpreendente entrega e envolvimento manifestada pelos alunos no decorrer da atividade. O facto de estarem encarregues da construção de significado à música escutada por si próprios e de não existirem limites à criatividade das respostas fez com que estes procurassem, de forma atenta, uma “solução” para o “problema”, pensando criativamente na associação entre som e aspetos extramusicais e refletindo nas decisões tomadas; este último aspeto ficou bem patente pelos diversos pedidos de repetição dos excertos.

A análise das respostas efetuadas na ficha de audição permitiu concluir que os alunos, de uma forma geral, foram capazes de associar elementos musicais e extramusicais de forma mais detalhada e criativa, comparativamente com a atividade anterior. O ambiente musical de cada excerto foi compreendido e bem interpretado como comprovam os seguintes exemplos:

1. **Promenade (Introdução):** associações a ambiente solene, alegre, de celebração; inúmeras referências a música de corte e a sensações de poder e vitória.
2. **Gnomos:** ambiente muito contrastante, com diversas evocações a uma atmosfera sombria, sinistra e misteriosa; os alunos associaram o excerto, de uma forma geral, a uma sensação de movimento, agitação, perseguição e insegurança, transmitido pela indefinição rítmica, melódica e harmónica.
3. **Promenade (Moderato):** foi interessante analisar que os alunos entenderam tratar-se do mesmo material motivico mas com um carácter e atmosfera totalmente diferentes, com

referências ao papel da orquestração para gerar esta sensação; os alunos consideraram este excerto mais enigmático, melancólico e triste, transmitindo uma sensação de recordação de um acontecimento anterior; sensação de calma depois da tempestade (os acontecimentos da peça “Gnomos” alteram o carácter da “Promenade”).

De uma forma geral, os alunos foram capazes de desenvolver criativamente as suas narrativas com interpretações interessantes e que demonstram compreensão do carácter das obras e de elementos musicais importantes. No entanto, a análise dos resultados permitiu entender que alguns alunos ainda demonstram dificuldades em estruturar a música escutada por secções e em identificar elementos motivicos pertinentes. Apesar desta situação, compreensível nesta fase inicial de atividades desta natureza, ficou evidente que o estímulo criativo e o apelo à construção de significado tornam a audição musical mais atenta, criativa, crítica e interessada, permitindo garantir experiências musicais mais envolventes.

#### **4.3 Atividades de audição musical centrada no pensamento crítico**

A atividade seguinte teve como estratégia central o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo através da audição musical dos excertos da aula anterior, segundo as narrativas elaboradas pelos alunos. A apresentação dos resultados permitiu retirar uma série de conclusões: por um lado, alguns alunos mostraram-se surpreendidos por existirem tantas possibilidades de interpretação do mesmo excerto musical; no entanto, outros admiraram-se pela semelhança de perspetiva em determinados casos.

A repetição da audição dos excertos, após a apresentação de diferentes narrativas pelos alunos, permitiu que estes escutassem a mesma música de outra forma, refletindo sobre a pertinência das associações criadas e valorizando outros aspetos musicais, não percecionados na primeira audição. O facto de estas interpretações serem transmitidas pelos colegas originou um interesse mais assinalável pela atividade do que se esta fosse realizada exclusivamente pelo professor. Os alunos mostraram-se também mais críticos em relação aos comentários dos colegas, estimulando-se assim o pensamento reflexivo, situação que foi comprovada pelo registo dos diversos debates gerados pela troca de argumentos acerca das opções tomadas. Estas reflexões surgiam, muitas vezes, no momento da repetição da audição dos excertos o que promoveu uma audição musical mais ativa, consciente e com um grau de compreensão mais profundo.

De forma a desenvolver uma relação mais próxima entre os elementos extramusicais e a música, algo que muitas vezes começava a ser desviado, foram introduzidas diversas questões pelo professor, alertando para determinados elementos musicais pertinentes. Foram pedidas constantes justificações para as interpretações tomadas, com respostas baseadas em elementos musicais concretos. Isto permitiu que os alunos tomassem consciência, através de uma audição crítica e reflexiva, da existência de determinadas características musicais e uma percepção mais profunda da estrutura motívica e frásica dos excertos. Constatou-se que, quando orientados para determinados elementos musicais, os alunos são capazes de escutar de forma mais consciente e ativa. Denotou-se uma predisposição para gerar respostas criativas ao material musical escutado, sendo que esta situação poderá ser potenciada por uma melhor compreensão da “linguagem musical”, através de uma percepção mais consciente do discurso musical e da intenção musical de cada frase e motivo.

#### **4.4 Atividades de audição musical com componente visual**

A junção de uma componente visual permitiu ajudar os alunos a transformarem a audição musical numa experiência mais concreta. Apesar do objetivo principal ser o foco na música, concluiu-se que estas atividades podem contribuir para, numa primeira fase, auxiliar os alunos na tentativa de compreensão e construção de significado para a música escutada, tornando a experiência musical mais “palpável”.

A primeira atividade deste género procurou fazer a ponte entre a componente verbal e visual. Foi realizada uma ficha de audição onde se pretendia a associação direta a imagens intencionalmente evocadas pela música (excertos da suite orquestral “O Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saens); neste caso, os alunos tinham de, através da análise dos elementos musicais mais pertinentes, descobrir a imagem correta a associar à música escutada.

Desta forma, a associação entre música e imagem começou por captar a atenção dos alunos primeiramente para as características e elementos musicais. Ficou patente, pela análise dos resultados, a aptidão dos alunos para este tipo de associações, verificando-se que 50% acertaram a totalidade das respostas e 35% falharam apenas duas. Foi incluída uma atividade semelhante à ficha de audição relativa à componente verbal por uma série de razões.

Em primeiro lugar, tentou-se avaliar a assimilação de conhecimento das aulas anteriores, constatando-se que, de uma forma geral, os alunos foram capazes de descrever criativamente a música escutada com mais referências aos elementos formais da música e justificando melhor as escolhas. Procurou-se também introduzir estilos musicais menos conhecidos dos alunos (excerto da “Sagração da Primavera” de Igor Stravinsky), tentando torná-los mais familiarizados e próximos de diferentes sonoridades.

Por fim, esta atividade serviu de base à introdução de uma componente visual mais efetiva, com a visualização de vídeos que acompanhavam os excertos musicais anteriormente escutados, apresentando-se uma hipótese de associação extramusical. Desta forma, a introdução da componente visual pretendeu ser gradual, com o intuito de não se perder o foco essencial na audição musical.

A atividade de introdução do mapa musical revelou-se extremamente útil, apresentando-se como uma estratégia eficaz na tentativa de conferir significado à audição musical dos alunos.

Os alunos demonstraram, naturalmente, alguma falta de prática na elaboração dos mapas, manifestando algum bloqueio inicial. No entanto, após a primeira audição, começaram a procurar representar os elementos musicais mais característicos, sendo que uma percentagem considerável dos alunos da turma foi capaz de criar representações gráficas condizentes com a música escutada. Foram desenhados padrões rítmicos, contrastes de articulações, reguladores de intensidades, representações da densidade das texturas sonoras e contornos das linhas melódicas; alguns alunos foram já capazes de elaborar o mapa com atenção à estrutura formal da obra, percebendo-se de forma notória as diferentes secções motivicas.

Curiosamente, esta atividade de audição musical com componente visual permitiu uma concentração total no som e nos aspetos mais relevantes da “linguagem musical”. Os alunos demonstraram-se capazes de realizar uma audição ativa e atenta aos elementos musicais e às qualidades expressivas dos sons, situação que ficou bem patente nos contornos gráficos dos seus mapas.

A audição musical acompanhada de mapas musicais, ou animações gráficas como no projeto *The Music Animation Machine*<sup>40</sup>, foi considerada uma ferramenta extremamente útil para focar a atenção dos alunos em elementos exclusivamente musicais e importantes para uma compreensão da “linguagem musical”, permitindo “ouvir a música com os olhos” e tornando certos aspetos mais visíveis e de fácil

---

<sup>40</sup> The Music Animation Machine é um projeto criado e desenvolvido pelo músico e engenheiro Stephen Malinowski que consiste na representação gráfica e animada de partituras com o intuito de acompanhar e guiar a audição das obras musicais de forma mais simplificada e intuitiva do que através de uma partitura musical tradicional. Esta ferramenta, patenteada pelo seu criador, já foi apresentada em diversas salas de concerto tais como no Het Concert Gebouw, assim como nos eventos TEDx de Zurique e Amesterdão.

análise tais como: contornos melódicos, identificação de motivos, frases musicais, padrões rítmicos, densidade das texturas, contrapontos, entre muitos outros.

Estes aspetos são focados no artigo redigido pelo criador da supracitada ferramenta de audição musical *Music Animation Machine*, destacando as potencialidades desta no auxílio à percepção de padrões musicais, permitindo uma antevisão de eventos musicais futuros e também passados (a partitura animada permite a visualização da representação gráfica da música escutada no momento, mas também dos momentos imediatamente anteriores e posteriores, garantindo uma constante comparação entre passado, presente e futuro) tornando a experiência musical mais significativa e profunda (Malinowski & Abelin, 2014).

Os alunos demonstraram uma atitude muito favorável para as atividades de audição musical com componente visual, ajudando de forma significativa à compreensão de elementos musicais e expressivos da música, assimilando os conceitos de forma mais intuitiva.

A dificuldade de transdução de aspetos da “linguagem musical” para palavras demonstrou limitações que foram mais facilmente transpostas com a utilização de representações visuais que procurassem fazer este paralelismo com a música escutada. Os mapas musicais e outras ferramentas visuais revelaram-se ajudas preciosas para explicar elementos abstratos que dificilmente podem ser transmitidos verbalmente, auxiliando os alunos a pensarem em música como uma “linguagem” própria.

## **4.5 Aula individuais de piano**

As atividades de audição musical, desenvolvidas no âmbito das aulas de classe de conjunto, tinham como intenção o desenvolvimento mais consistente de competências que permitam aos alunos escutarem música de forma mais ativa e significativa e, conseqüentemente, melhorarem a compreensão acerca da “linguagem musical”.

Este objetivo pretende, portanto, contribuir para uma formação musical mais sólida e abrangente, procurando tornar os alunos melhores músicos e instrumentistas.

Pela minha experiência profissional anterior ao estágio e pelo período de observação das aulas do orientador cooperante pude constatar que a falta de compreensão manifestada pelos alunos acerca do discurso musical se apresenta como um entrave ao bom aproveitamento à disciplina de piano.

Os alunos demonstram, geralmente, dificuldade em identificarem elementos musicais como frases, motivos, secções, estando mais focados numa leitura e execução “nota a nota” em detrimento de uma consciencialização da intenção musical de cada elemento. Esta situação é negativa por duas razões essenciais: torna a fase de leitura e construção das obras mais morosa, uma vez que não existe uma leitura por padrões musicais, tornando a perceção das obras mais abstrata e complexa; por outro lado, dificulta o desenvolvimento de competências relacionadas com a interpretação e com a musicalidade, tornando estes aspetos menos naturais e intuitivos, já que não existe uma compreensão profunda acerca da obra e da sua intenção.

### **4.5.1 Aluno de piano A**

O aluno A caracteriza-se pela consistência e regularidade no estudo e leitura do programa de piano, apresentando uma evolução gradual embora lenta. Revela pouco conhecimento do repertório fundamental do instrumento e não inclui estes géneros e estilos na música que ouve fora da escola.

Procurou-se, no decorrer da intervenção pedagógica, inculcar alguns hábitos que poderiam resultar num melhor aproveitamento à disciplina de piano mas também favorecendo uma melhor compreensão e formação musical. A introdução de atividades de audição musical no intervalo semanal

entre as aulas permitiu elaborar uma série de considerações positivas e relevantes para o sucesso do projeto de intervenção.

Em primeiro lugar, a audição do repertório estudado nas aulas de piano possibilitou um aprofundamento do conhecimento acerca das obras, servindo como um importante complemento à leitura e estudo técnico das passagens e secções.

Uma vez que, tal como anteriormente referido, o processo de construção das obras era consideravelmente moroso, verificava-se um desconhecimento da obra na sua globalidade, estando o aluno apenas familiarizado com o excerto da peça trabalhado até ao momento. Desta forma, a leitura das obras tornou-se facilitada e mais consciente, já que o aluno passava a conhecer a obra e a antever o seu resultado sonoro (ou seja, como esta deveria soar auditivamente, detetando mais facilmente notas erradas, por exemplo), tornando o processo de leitura mais informado.

Um exemplo desta situação ocorreu na leitura do primeiro andamento da Sonatina opus 151, número 1, de Anton Diabelli, onde a audição da obra permitiu o reconhecimento mais consciente da estrutura formal do andamento em forma-sonata e da intenção musical de cada frase e a sua relação com outras secções. Tornou também a perceção da obra mais clara, tanto a nível musical como estilístico, permitindo uma melhor contextualização para a fase de leitura e para posteriores performances.

Para além disso, a inclusão de instruções específicas que orientassem essa audição foi decisiva para garantir uma consciencialização de aspetos relevantes de cada obra, nomeadamente aspetos musicais, condução de frases e o seu contorno expressivo, assim como uma perceção da estrutura formal das obras através do acompanhamento pela partitura, no momento da audição musical – promovendo assim, de uma outra forma, a audição com o auxílio de uma componente visual.

Esta situação facilitou a perceção da intenção musical e de aspetos musicais relevantes para desenvolver a interpretação das obras, nomeadamente no caso da peça “Adormecendo a Boneca” do compositor português Fernando Botelho Leitão. O facto desta peça ter sido estudada no trimestre anterior mas, por imposições programáticas, a sua execução ser obrigatória na prova de avaliação do 3º período letivo, potenciou o foco do trabalho em aspetos relacionados com a interpretação musical da peça.

Concluiu-se que a audição musical desta peça contribuiu para melhorar a compreensão do aluno acerca de elementos musicais relevantes, verificando-se uma assimilação mais rápida de aspetos relacionados com o carácter da peça, dos ambientes musicais e características de cada secção assim

como da condução melódica de cada passagem, comparativamente com situações semelhantes registadas no período de observação de aulas.

No caso concreto do aluno A, as atividades de audição musical revelaram-se como um importante suplemento às atividades de leitura, compreensão das obras e de aperfeiçoamento técnico e musical. A sua aplicação teve um impacto direto no rendimento do aluno e apresentou-se como uma estratégia pedagógica extremamente valiosa, contribuindo para torná-lo mais consciente acerca da “linguagem musical”. Para além disso, aproximou-o da realidade da música lecionada na escola oferecendo-lhe oportunidades de contacto com repertório do instrumento e com interpretações das obras estudadas, aspeto importante para a aquisição de competências musicais. O estudo da partitura no momento da audição com orientações dos aspetos a focar revelou ser uma estratégia útil para uma compreensão musical mais significativa, contribuindo para melhorar a execução do instrumento.

#### **4.5.2 Aluno de piano B**

O perfil do aluno B apresentava características específicas que justificaram estratégias e abordagens diferentes, no âmbito da aplicação das atividades de audição musical.

Este aluno estava a frequentar o 5º grau em regime supletivo embora já se encontrasse no ensino secundário, no que diz respeito ao ensino genérico. Este aspeto, aliado a uma personalidade mais extrovertida, ajuda a explicar as constantes menções aos seus gostos musicais, algo que ia fazendo durante as aulas, referindo-se a determinando repertório com entusiasmo mas demonstrando pouco interesse e alguma relutância em relação a certos géneros e estilos musicais.

Este foi o primeiro foco das atividades de audição musical, no contexto das aulas lecionadas ao aluno B: escolher repertório do instrumento que pudesse encaixar no perfil musical do aluno (este foi traçado através de uma listagem requisitada das suas músicas preferidas), garantindo uma reação inicial positiva mas que, simultaneamente, pudesse introduzir géneros e estilos geralmente negligenciados, ajudando a alterar esse preconceito.

A análise das declarações e reações proferidas pelo aluno, no que diz respeito a esta matéria, demonstra que o resultado obtido é extremamente satisfatório. O aluno passou a integrar certas obras do repertório pianístico nas suas escolhas de audição musical diárias, admitindo-se surpreendido e

encantado com a descoberta de certas sonoridades presentes em obras de referência da música para piano.

Após análise dos registos e conseqüente reflexão, concluiu-se que esta atitude negativa em relação a certos géneros e estilos musicais era justificada, em grande parte, por duas questões principais: em primeiro lugar, o desconhecimento de grande parte do repertório musical, tanto do piano como de uma forma geral, constatando-se que a posição tomada em relação a estas “músicas” se deve a um preconceito baseado no escasso conhecimento deste repertório, restringido quase exclusivamente às obras estudadas no programa de piano; por outro lado, esta atitude é o reflexo duma falta de compreensão da “linguagem musical” presente nestas obras, o que explica este afastamento.

Neste sentido, a introdução de atividades de audição musical como estratégia pedagógica nas aulas de piano do aluno B teve como objetivo melhorar a compreensão musical de certos géneros e estilos musicais através da seleção de obras pertinentes para esta finalidade juntamente com a inclusão de orientações de acompanhamento da audição.

No caso concreto da resistência demonstrada face à música de J. S. Bach, verificou-se uma considerável alteração de atitude por parte do aluno. A audição de obras deste compositor, no período pós-aula, ajudou a estabelecer uma relação mais próxima e compreensiva acerca desta “linguagem musical”. Quando questionado sobre os motivos que o levavam a revelar uma posição negativa face a esta música, o aluno justificava referindo que esta não lhe “transmite nada”, classificando-a como “repetitiva e monótona”.

A seleção de obras de J. S. Bach com um carácter mais notoriamente expressivo (isto não significa que outras obras não apresentem qualidades expressivas; no entanto, foram escolhidas obras que estabelecessem uma ponte inicial mais óbvia com o aluno, procurando ultrapassar o “fosso cultural” já referido) foi um importante passo para a abertura de espírito que se verificou por parte do aluno que, em alguns casos, referiu gostar da sonoridade e foi demonstrando capacidade em criar associações extramusicais expressivas. A audição musical focada nas qualidades expressivas dos sons permitiu uma mudança de postura do aluno face à música de J. S. Bach.

No entanto, o ponto fulcral estava na melhoria da compreensão da “linguagem musical”, situação crucial para tornar a experiência musical mais significativa e apreciada. A ferramenta *The Music Animation Machine* permitiu, em algumas obras de J. S. Bach, uma audição mais concreta e informada dos elementos musicais pertinentes, nomeadamente ao nível da percepção do contraponto entre linhas melódicas.

A atividade de audição musical da “Sinfonia número 14” que se encontrava a estudar, tanto com o auxílio da partitura como apenas escutando, apresentou-se como uma estratégia útil para a compreensão musical da obra. Verificou-se que o aluno não reconhecia visualmente os padrões motivicos e a estrutura de cada secção, o que torna a leitura de uma obra polifónica muito mais complexa e desorientada. A audição com identificação mental de elementos musicais pertinentes com visualização na partitura (temas e contratemas em cada voz, desenvolvimento de elementos motivicos) serviu como um complemento à fase de leitura, tornando o “mapa mental” da obra mais claro e concreto. Constatou-se que o aluno começou a identificar de forma mais consciente elementos motivicos e secções, permitindo uma estruturação do estudo mais eficaz.

Esta situação tornou a sua compreensão acerca da conceção da obra e da sua intenção musical mais significativa. O aluno afirmou que era interessante escutar esta música - referindo-se ao seu cariz mais contrapontístico – com atenção ao diálogo entre vozes e com a tentativa de identificação dos motivos temáticos que iam “surgindo” à medida que repetia a audição. De igual forma, a constatação de que a música de J. S. Bach apresentava características expressivas ajudou a eliminar o preconceito acerca da sua música.

No caso concreto do aluno B, a introdução de atividades de audição musical, combinando o contacto com reportório fundamental da música para piano com estratégias que visavam uma melhor compreensão da “linguagem musical”, tornaram o aluno mais informado e recetivo em relação à música estudada na escola e, conseqüentemente, mais envolvido no estudo do programa do instrumento.

Tratava-se de um típico caso de um aluno que revelava um interesse visível pela música, considerando-a uma atividade fundamental na sua vida, mas que se encontrava desligado culturalmente da realidade musical da escola. Neste caso, as atividades de audição musical contribuíram para melhorar o rendimento à disciplina de piano, ao nível do auxílio na leitura e construção do programa, compreensão global da obra e de aspetos relacionados com a musicalidade, mas, acima de tudo, para tornarem o aluno mais envolvida com a prática musical da escola.

Talvez a melhor consideração a retirar do caso específico do aluno B, seja o facto de este ter decidido, no final deste ano letivo, voltar a frequentar o 10º ano do ensino secundário de forma a ingressar no ensino profissional de música, aspirando a prosseguir estudos musicais a nível superior, situação que não era considerada no início do ano letivo.



## Conclusão

O presente relatório de estágio teve como finalidade apresentar os resultados obtidos na intervenção pedagógica realizada no âmbito do projeto de intervenção e analisar a validade de atividades específicas de audição musical orientada para o ensino especializado de música. A investigação-ação foi desenvolvida na Escola de Música da Póvoa de Varzim, incidindo em duas realidades diferentes: uma turma de classe de conjunto e dois alunos da disciplina de piano.

Uma reflexão acerca dos resultados obtidos permite concluir que as atividades de audição musical realizadas revelam um enorme potencial enquanto estratégia pedagógica útil para uma formação mais completa e abrangente dos alunos do ensino especializado de música, contribuindo, de forma direta e indireta, para um melhor aproveitamento no instrumento.

Ficou bem patente, ao longo do estágio profissional, a pertinência da problemática associada à audição musical, estruturada em duas dimensões essenciais: a falta de familiarização dos alunos com o repertório fundamental da música, ou, utilizando a designação de Boal-Palheiros & Hargreaves (2001), a evidente “dissonância cultural” entre escola e alunos; por outro lado, mas intrinsecamente interligada, esteve também em questão a falta de compreensão musical revelada pelos alunos, situação que se encontra aliada a um estilo de audição musical passiva e sem criação de significado.

Neste sentido, as atividades desenvolvidas apresentaram-se como uma estratégia eficaz na tentativa de solucionar estes dois problemas, permitindo o foco simultâneo em ambos. Isto porque a audição musical orientada promove uma audição mais ativa, procurando conferir sentido à audição e estimular a construção de significado, oferecendo paralelamente a oportunidade dos alunos contactarem com mais repertório fundamental, procurando incentivá-los a escutarem “mais e melhor”.

A análise dos resultados permitiu também concluir o notório desfasamento ao nível das funções atribuídas à música pelos alunos e pelos programas do ensino especializado de música. Verificou-se que os alunos consideram a música como uma atividade importante nas suas vidas, depositando nela funções relacionadas com a fruição e a sua carga emocional, situação que contrasta com a visão do ensino, que se encontra mais centrada nos aspetos técnicos e formais da música.

Esta situação é muitas vezes uma inevitabilidade, face ao escasso tempo letivo para a estudo do programa de instrumento que acaba por não ultrapassar as fases de leitura do repertório e do aperfeiçoamento de aspetos técnicos específicos deste; por outro lado, quando se torna possível

trabalhar aspetos musicais, verifica-se, em inúmeras situações, que a “musicalidade” é muitas vezes construída de forma pouco natural e sem revelar verdadeira compreensão da obra e da “linguagem musical” por parte dos alunos, partindo mais de uma imitação das ideias musicais transmitidas pelo professor.

Neste sentido, a aplicação de atividades de audição musical permitiu retirar diversas considerações pertinentes para esta problemática.

Por um lado, a audição musical permite focar a atenção de forma mais eficaz e consciente nos sons musicais e nas suas qualidades expressivas, sem a preocupação de execução técnica ou de leitura que origina que o aluno esteja a tocar sem ouvir o resultado sonoro e musical. Pode ser, portanto, um importante complemento ao estudo do repertório do instrumento, permitindo consciencializar os alunos para aspetos musicais, que poderão ser de mais difícil perceção durante o estudo e a execução técnica das passagens, tais como a estrutura formal e os ambientes musicais de cada secção, a intenção musical e o contorno melódico de cada frase e motivo assim como as potencialidades expressivas de cada obra.

Por outro lado, estas atividades podem despertar nos alunos uma audição mais criativa. A análise dos resultados permitiu concluir que é possível tornar os alunos mais envolvidos e entusiasmados com a música lecionada na escola quando associadas outras componentes que permitam tornar a audição musical mais significativa, designadamente as componentes verbal e visual, assim como atividades de natureza criativa e que estimulem o pensamento crítico (o escasso tempo para a aplicação das estratégias não permitiu desenvolver uma outra componente que se encontra referenciada pela literatura e que diz respeito a uma audição cinestésica).

Foi registada a considerável evolução manifestada pelos alunos ao nível da audição criativa, apresentando-se como um tipo de atividades apreciadas por estes e que ajudam à construção de significado pelos próprios, situação que promove uma aproximação à realidade musical da escola. Esta criatividade é essencial para qualquer atividade artística; no entanto, uma análise ao ensino especializado de música permite constatar que existem poucas oportunidades de liberdade criativa concedidas aos alunos, situação que é corroborada pela literatura (Kerchner, 2014, Johnson, 2013; Dunn, 2011, Peterson, 2006).

Neste sentido, as atividades de audição musical apresentam-se como o ambiente ideal para esta liberdade criativa assim como para o estímulo do pensamento crítico, incentivando os alunos a refletirem sobre a música escutada e sobre as escolhas tomadas por si e pelos colegas. O facto de os alunos serem estimulados a criarem significado e a pensarem ativamente e reflexivamente na música, permite,

simultaneamente, um crescimento da sua personalidade e identidade musical, aspecto fulcral para uma formação musical sólida e para competências relacionadas com a interpretação musical.

Desta forma, colocar os alunos a pensarem ativamente na música no momento da audição apresenta-se como um objetivo essencial para uma formação mais sólida e um importante complemento para a prática do instrumento. Através de uma seleção criteriosa do repertório a escutar - que deverá contemplar tanto o potencial expressivo e programático (no âmbito de atividades mais centradas na audição criativa) da música como um cuidado em escolher obras que simultaneamente demonstrem qualidade musical e que possam ser apelativas para os alunos – é possível motivar e aproximar os alunos de estilos e géneros musicais geralmente negligenciados por eles, situação que é comprovada pela literatura e que ficou bem patente nos resultados da presente intervenção pedagógica.

Uma reflexão acerca dos resultados obtidos na intervenção pedagógica permite concluir um outro aspeto extremamente pertinente. É muito mais difícil atingir sucesso educativo no ensino especializado de música e, mais especificamente no ensino instrumental, se não existir uma preocupação constante em manter os alunos próximos e envolvidos na realidade musical da escola assim como em garantir uma compreensão mais consciente da “linguagem musical”. Este deverá ser o primeiro passo; só após ultrapassados estes obstáculos será possível motivar os alunos para a fase de construção do programa de instrumento desde o processo de leitura e de aperfeiçoamento técnico do repertório. Exigir um trabalho consistente de um aluno que não entende nem se sente envolvido com a música estudada na escola é uma tarefa muito mais morosa e, acima de tudo, artificial, não sendo certamente esse o propósito de uma educação musical significativa.

Por outro lado, convém não esquecer que uma grande parte dos alunos que frequentam o ensino especializado da música não pretendem seguir esta área de estudos a nível do ensino superior. No entanto, é importante garantir que estes alunos compreendam e apreciem a “linguagem musical”, situação que irá enriquecer a sua formação académica e pessoal: estes alunos serão ouvintes mais competentes e informados e, possivelmente, serão o público dos concertos da minoria que se tornará músico profissional.

Apesar da análise dos resultados, registados no presente relatório de estágio, permitir considerar as atividades de audição musical como uma estratégia pedagógica muito pertinente para o ensino especializado de música, convém salientar as limitações óbvias que um estudo desta natureza apresenta. Por um lado, trata-se de uma amostra reduzida que não permite elaborar generalizações com base nos seus resultados. Para além disso, o período de aplicação efetiva do projeto foi demasiado curto

para retirar conclusões acerca do verdadeiro impacto que estas atividades podem revelar no rendimento à disciplina de instrumento.

O presente projeto tinha como intenção verificar a validade da aplicação destas estratégias pedagógicas, sendo que, neste sentido, ficou comprovada a sua utilidade e eficácia, no que diz respeito a uma apreciação a curto prazo. No entanto, este trabalho, acima de tudo, introduz uma nova realidade para o ensino especializado de música, sendo o ponto de partida para posteriores estudos mais extensivos e que se debruçam sobre a influência das atividades de audição musical para o desenvolvimento da compreensão musical dos alunos e para a formação do instrumentista.

Apesar da evidente secundarização da audição musical enquanto estratégia pedagógica, conforme é constatado por diversos autores, existe já bastante literatura sobre esta temática, oferecendo um vasto leque de atividades que poderão ser úteis para o ensino da música, muitas das quais abordadas e aplicadas no decorrer da intervenção pedagógica. No entanto, a sua aplicação no contexto específico da disciplina de instrumento, enquanto conteúdo programático e estratégia pedagógica, é raramente abordada de forma sistemática pela literatura, ficando bem patente a ideia de que esta é uma área de investigação que apresenta um enorme potencial, podendo ser um importante contributo para a prática do ensino instrumental de música, como comprovam os resultados obtidos no presente relatório. As atividades de audição musical podem ser uma valiosa estratégia para enriquecer e potenciar o ensino instrumental, focando a atenção do aluno para a música e não apenas para as notas e questões técnicas. Uma aula de instrumento deve ser, acima de tudo, uma aula de música; só assim se poderão desenvolver músicos e instrumentistas completos.

Conforme já foi mencionado, este trabalho procurou lançar o mote para a importância e pertinência desta temática, apresentando-se, no presente relatório, resultados animadores que abrem boas perspectivas para a sua utilização mais efetiva nos planos de estudos do ensino especializado de música.

## Bibliografia:

- Bamberger, J. (1991). *The mind behind the musical ear*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bamberger, J. (1994). Coming to hear in a new way. In R. Aiello (Ed.), *Musical perceptions* (pp. 131-151). New York: Oxford University Press.
- Bamberger, J. (2003). The development of intuitive musical understanding: A natural experiment. *Psychology of music*, 31 (1), 7-36.
- Bernstein, L. (2004). *The joy of music*. Hal Leonard Corporation. (Obra original publicada no ano de 1954).
- Blair, D. V. (2007). Musical maps as narrative inquiry. *International Journal of Education & the Arts*, 8 (15), 1-20.
- Boal-Palheiros, G. M., & D. J. Hargreaves. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 103-118.
- Brooks, P. (2001). Creating Better Listeners. *Teaching Music*, 9(2), 52-56.
- Bundra, J. I. (2006). A community of scholars investigates music listening. *Arts Education Policy Review*, 107 (3), 5-13.
- Campbell, P. S. (2005). Deep listening to the musical world. *Music Educators Journal*, 30-36.
- Cavner, D., & Gould, E. (2003). Whole language and Music-Listening Instruction: Part 2 of 2. *Music Educators Journal*. 89 (5), 19.
- Copland, A. (1974). *Como ouvir e entender música*. Artenova. (Obra original publicada no ano de 1939).
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Almedina.
- Dewey, J. (1985). *Democracy and education, 1916*. J. A. Boydston, & P. Baysinger (Eds.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- 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).
- Dunn, R. E. (2006). Teaching for lifelong, intuitive listening. *Arts Education Policy Review*, 107 (3), 33-38.
- Dunn, R. E. (2008). The effect of auditory, visual or kinesthetic perceptual strengths on music listening. *Contributions to Music Education*, 35, 47-78.
- Dunn, R. E. (2011). Life Music as a Beginning Point: Connecting with the Intuitive Listener. In *Rethinking Education and the Musical Experience*. Ed. P.R. Webster and J.R. Barret.
- Dura, M. T. (2002). *Music education and the music listening experience* (No. 89). Edwin Mellen Pr.
- Fisher, C. (2010). *Teaching piano in groups*. Oxford University Press.
- Flowers, P. J. (2000). The match between music excerpts and written descriptions by fifth and sixth graders. *Journal of Research in Music Education*, 48 (3), 262-277.
- Fung, C. V., & Gromko, J. E. (2001). Effects of active versus passive listening on the quality of children's invented notations and preferences for two pieces from an unfamiliar culture. *Psychology of Music*, 29 (2), 128-138.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Haack, P. (1992). The acquisition of music listening skills. In *Handbook of research on music teaching and learning*. Ed. R. Colwell and Carol Richardson. New York: Schirmer. 451-465.
- Hargreaves, D.J. (1982). The development of aesthetic reactions to music. *Psychology of Music, Special Issue*, 51-54.
- Johnson, D. C. (2011). The Effect of Critical Thinking Instruction on Verbal Descriptions of Music. *Journal of Research in Music Education*, 59 (3).
- Johnson, Daniel (2013). Creating meaningful music listening experiences with active music making. *Musicworks: Journal of the Australian Council of Orff Schulwerk*. N°18, 45-56.
- 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. (2009). Drawing middle-schoolers' attention to music. In J. L. Kerchner, J. L. & C. R. Abril (Eds.), *Music experience throughout our lives* 183-198.
- Kerchner, J.L. (2013). *Music across the Senses: listening, learning, and making meaning*, New York, Oxford University Press.
- Latorre, A. (2003). *Investigación acción*. Graó.
- LeBlanc, A. [et al.]. (1996). Music style preferences of different age listeners. *Journal of Research in Music Education, 44*, 49–59.
- Madsen, C. K., & Geringer, J. M. (2000). A focus of attention model for meaningful listening. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 103-108*.
- Malinowski, S., & Abelin, E. (2014). The Music Animation Machine. *Sounds in Europe, 9*, 26.
- McAnally, E. A. (2007). Meaningful Listening for Middle and High School Students. *Teaching Music, 15* (1), 22.
- Morrison, C. (2007). Musical listening and the fine art of engagement. *The British Journal of Aesthetics, 47*(4), 401-415.
- Morrison, C. D. (2009). Music Listening as Music Making. *The Journal of Aesthetic Education, 43* (1), 77-91.
- 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.
- Orman, E. K. (2002). Comparison of the national standards for music education and elementary music specialists' use of class time. *Journal of Research in Music Education, 50*, 155–164
- Pace, R. (1999). *The Essentials of Keyboard Pedagogy: A Series of 10 Monographs on Basic Elements of Piano Instruction*. Lee Roberts Music Publications.
- Peterson, E. M. (2006). Creativity in music listening. *Arts Education Policy Review, 107*(3), 15-21.

- Pramling, N., & Wallerstedt, C. (2009). Making musical sense: The multimodal nature of clarifying musical listening. *Music Education Research, 11* (2), 135-151
- Reese, 1983 Reese, S. (1983). Teaching aesthetic listening. *Music Educators Journal, 36-38*.
- Reimer, B. (1985). Toward a more scientific approach to music education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education, 1-22*.
- Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education: Advancing the vision*. (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ross, M. (1995). What's wrong with school music? *British Journal of Music Education, 12*(03), 185-201.
- Reybrouck, M., Verschaffel, L., & Lauwerier, S. (2009). Children's graphical notations as representational tools for musical sense-making in a music-listening task. *British Journal of Music Education, 26* (2), 189-211.
- Siebenaler, D. J. (1999). Student song preference in the elementary music class. *Journal of Research in Music Education, 47*, 213–223.
- Sims, W. L. (1990). Sound Approaches to Elementary Music Listening. *Music Educators Journal, 77* (4), 38-42.
- Sims, W. L., & Nolker, D. B. (2002). Individual differences in music listening responses of kindergarten children. *Journal of Research in Music Education, 50* (4), 292-300.
- Swanwick, K. (1992). *Music education and the national curriculum*. The London File: Papers from the Institute of Education, London: The Tufnell Press.
- Swanwick, K. (2011). *Teaching Music Musically (Classic Edition)*. Routledge.
- Temmerman, N. (2000). An investigation of the music activity preferences of pre-school children. *British Journal of Music Education, 17*, 51–60.
- Todd, J. R., & Mishra, J. (2013). Making Listening Instruction Meaningful: A Literature Review. *Applications Of Research In Music Education, 31* (2), 4-10.

Webster, 1990; Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, 76(9), 22-28.

Young and Glover, 1998, Young, S., Glover, J., & Glover, J. (1998). *Music in the early years*. London: Falmer Press.

#### **Documentos:**

Projeto Educativo da Escola de Música da Póvoa de Varzim, aprovado no ano letivo 2011/2012.

Plano Anual de Atividades da Escola de Música da Póvoa de Varzim referente ao ano letivo 2013/2014.



# ANEXO I

Enunciado da Entrevista



Universidade do Minho  
Instituto de Educação



ASSOCIAÇÃO  
PRO-MÚSICA  
DA PÓVOA DE VARZIM

ESCOLA DE MÚSICA DA PÓVOA DE VARZIM

## Entrevista

1- O que preferes fazer nos teus tempos livres?

---

---

---

2- Quantas vezes por semana ouves música em casa?

---

---

---

3- Porque é que ouves música?

---

---

---

4- Quando ouves a tua música preferida o que é que sentes?

---

---

---

5- O que estás a fazer enquanto ouves música?

---

---

---

6- Porque escolheste a opção Música?

---

---

---

7- Quantas vezes ouves música nas aulas?

---

---

---

8- Gostas da música que ouves nas aulas?

---

---

---

9- Porquê? Porque não?

---

---

---

10- Preferias ouvir outra música para além desta? Qual?

---

---

---



## **ANEXO II**

**Exemplo de Ficha de Audição Musical**

## Ficha de Audição

- 1- Associa cada excerto musical da suite “O Carnaval dos Animais” de Camille Saint-Saëns à alínea que te parece mais indicada.

Cuco \_\_\_\_

Elefante \_\_\_\_

Tartaruga \_\_\_\_

Cisne \_\_\_\_

Canguru \_\_\_\_

Galinha \_\_\_\_

- 2- Descreve os seguintes excertos musicais (as sensações que a música transmite; imagens que melhor descrevem o ambiente musical):

2.1-

2.2-