



Ana Lopes Estevens **Concerto Encenado em Classe
de Conjunto**

Aprendizagens musicais e sociais em jovens do
3.º ciclo

Orientador:

Professor Doutor José Carlos Godinho

Relatório final de Estágio, submetido como parte
dos requisitos para a obtenção do Grau de Mestre
em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

abril 2014

“Um espetáculo musical vive do que se ouve, mas também do que se vê. É importante que a cena se desenrole num ambiente adequado, que pode ser enriquecido não só com cenários e adereços mas também com jogos de luz.” (Godinho, 2009)

Resumo

O presente projeto centrou-se na produção de um concerto encenado em contexto de classe de conjunto, no âmbito do ensino especializado de música, e procurou motivar os alunos para a música de conjunto e para a atuação pública, através de processos criativos e potenciadores de aprendizagens musicais e sociais.

Desta forma, a discussão teórica aproxima os conceitos do desenvolvimento musical, artístico e social, em processos de criação, audição, interpretação e interação entre pares e com o público, segundo perspetivas de referência, tais como Swanwick, Gordon, Vigotsky, bem como Godinho, Palheiros e Vasconcelos.

O projeto realizou-se na Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, Portimão, com uma turma de 7.º ano do ensino especializado de música, envolvendo um conjunto de aprendizagens, experiências e interações ligadas à criação e à interpretação de quatro obras musicais e à encenação de um concerto público.

A investigação desenvolvida realça o potencial educativo do processo de construção do concerto encenado. Os principais resultados apontam para uma alteração do próprio conceito de música por parte dos jovens e, também, para uma valorização das atividades de criação em conjunto, que promovem um vasto leque de aprendizagens.

Palavras-Chave: concerto encenado, música de conjunto, criação, aprendizagem musical.

Abstract

This project was focused on the production of a staged concert in the context of music ensemble, within the specialized music's teaching, and it sought to motivate students to music ensemble and public performance through creative processes and enhancers of musical and social learning.

Thus, the theoretical discussion approaches the concepts of musical, artistic and social development, in the process of creating, listening, performance and interaction between pairs and with the public, according to reference perspectives, such as Swanwick, Gordon, Vygotsky and Godinho, Palheiros and Vasconcelos.

The project took place at Bemposta's Basic and Secondary School in Portimão, with a group of 7th grade's students of specialized music's education, involving several learnings, experiments and interactions related to the creation and interpretation of four musical works and the staging of a public concert.

The developed investigation enhances the educational potential of the construction of a staged concert process. The main results lead to a change in the concept of music for young people, and also for an appreciation of creating activities together, promoting a wide range of learning.

Keywords: staged concert, music ensemble, creation, music learning.

Dedicatória

Ao meu marido Carlos Ramalho.

Agradecimentos

Ao professor Doutor José Carlos Godinho, meu orientador, pelo apoio e incentivo que me deu sempre ao longo do trabalho e pelas opiniões, sugestões e críticas que me ajudaram a crescer profissionalmente, bem como pela disponibilidade e simpatia demonstradas sempre.

Ao professor Doutor António Ângelo Vasconcelos pelo apoio, incentivo, disponibilidade e simpatia com que sempre me recebeu.

A todos os professores deste Mestrado pela sua sabedoria que me ajudaram a crescer e a vencer este desafio.

À Direção da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, cujo apoio permitiu a realização deste trabalho.

Aos colegas do Mestrado, em especial ao Luís Vitorino, Ricardo Verdelho, Ana Cavaco e José Consciência pela amizade, apoio e companheirismo.

Aos meus alunos, um muito obrigada pela colaboração.

Ao meu marido por todo o apoio e compreensão.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
Identificação da problemática	10
Objetivo de intervenção e de investigação	11
Organização do relatório.....	12
1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
1.1. Definição de conceitos	14
1.1.1. Concerto encenado.....	14
1.1.2. Música de conjunto	15
1.2. Aprendizagens musicais	16
1.2.1. Audição	17
Memória auditiva	19
Representação mental da música: execução simultânea com acompanhamento de CD 20	
1.2.2. <i>Performance</i>	21
O corpo na interpretação musical.....	22
Fatores que influenciam a interpretação musical: motivação, concentração e técnica....	23
1.2.3. Criatividade	25
1.2.4. Qualidade musical.....	26
1.3. Aprendizagens sociais	28
1.4. Processos de aprendizagens formais e não-formais.....	29
1.4.1. Modelo CAP de Swanwick.....	31
1.4.2. Motivação.....	33
1.4.3. Papel do professor	34
2 – PROJETO EDUCATIVO.....	36
2.1. Contextualização	36
2.2. Descrição geral do projeto.....	36
2.2.1. Objetivos	38
2.2.2. Metodologias.....	39
2.2.2.1. Aprendizagem das obras e construção do concerto	40
2.2.2.2. Consolidação das aprendizagens	41
2.2.2.3. Apresentação pública	42
3 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	44
3.1. Características gerais da investigação	44

3.2. Metodologia da investigação	45
3.2.1. A Investigação-Ação	46
3.3. Dispositivos de recolha e tratamento de dados	47
3.3.1. Observação, notas de campo e gravação em vídeo.....	47
3.3.2. Entrevista	48
3.4. Análise e tratamento de dados	51
3.4.1. Análise de conteúdo.....	51
3.5. Apresentação e discussão dos resultados	52
4 – CONCLUSÕES.....	60
Implicações educativas	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I: Entrevistas aos alunos

Tabela II: Análise das notas de campo, entrevistas e gravações em vídeo

ÍNDICE DOS ANEXOS (DVD)

Anexo A – Partituras e áudios das obras

Anexo B – Programação das sessões

Anexo C – Notas de campo

Anexo D – Entrevistas

Anexo E – Vídeos

Anexo F – Recolha de dados

Anexo G – Cartaz do concerto

Anexo H – Grupos

INTRODUÇÃO

A finalidade da educação musical consiste não apenas em formar bons músicos mas em formar personalidades equilibradas e proporcionar vivências diversificadas. A educação musical desempenha um papel essencial na formação de qualquer indivíduo pois, como defende Oliveira e Milhano, “articula a razão, a emoção e a imaginação” e favorece “a criação, o experimentalismo, a interação coletiva, a resolução de problemas, o desenvolvimento do sentido crítico, a expressão, o conhecimento, a exigência, a persistência, o exercício da cidadania, a cultura” (2010:13).

De acordo com as regras de um trabalho de investigação, a sua origem deve resultar da identificação de uma problemática e da formulação de uma questão de partida. O desenvolvimento do trabalho investigativo procurará então responder a essa questão e encontrar uma solução para o problema através de uma metodologia adequada. Porém, “as questões levantadas pelos investigadores são as que nascem, não da ignorância do investigador, mas do sólido conhecimento do seu contexto específico” (Kemp, 1995:14).

Identificação da problemática

O problema evidenciado, neste caso específico de uma turma de 7.º ano, 3.º ciclo do ensino especializado de música, da Escola de Ensino Básico e Secundário da Bemposta, Portimão, no âmbito da disciplina de Classe de Conjunto, foi a prática regular de concertos “convencionais” que se tornou num processo rotineiro e de pouco estímulo intelectual, relacional e artístico. Como docente, preocupo-me com o meu agir pedagógico, questionando-me sempre sobre as melhores metodologias a adaptar a cada nova situação e, a partir deste problema, surgiu a motivação que me levou à procura de soluções possíveis. Hargreaves defende que “o que queremos para as nossas crianças, devemos também querer para os nossos professores. Que a escola seja um local de aprendizagem para ambos, e que esta aprendizagem seja impregnada de alegria, envolvimento, paixão, desafio, criatividade e satisfação” (1995:27).

O facto de estes alunos frequentarem o ensino especializado de música, fez-me refletir sobre os tipos de concertos que estão habituados a realizar. De um modo geral, este tipo de concertos incide mais sobre a prática vocal do que instrumental e são espetáculos convencionais na sua forma, mais até do que no seu conteúdo. Esta forma de apresentação consiste essencialmente numa disposição fixa em palco, sem movimentação e sem uma intenção “precisa” de comunicar com a audiência, e engloba essencialmente o domínio da interpretação, deixando de parte a improvisação e/ou a criação. Ao fim de algum tempo, os alunos começam a desmotivar, sobretudo por poucas vezes fazerem algo de novo e de diferente e também por não se sentirem parte do que estão a realizar.

Objetivo de intervenção e de investigação

Toda esta reflexão, que se prende com a prática educativa e, conseqüentemente, da melhoria da mesma, enquadra-se na metodologia Investigação-Ação, implementada neste caso.

Um dos objetivos deste projeto é então estimular nos alunos um maior interesse pelas aprendizagens e práticas musicais em grupo através da sua envolvimento nos processos de criação musical.

Na convicção do potencial educativo e criativo de uma alternativa de concerto encenado, foi estabelecido como objetivo de intervenção, produzir e realizar um concerto encenado que envolvesse os alunos em todo o processo de construção e realização do mesmo. O concerto encenado é um espetáculo musical que interliga duas grandes áreas artísticas: a música e a encenação. A música e a cena são estruturados e expressos a partir de um pensamento que organiza, no tempo e no espaço, o som, o silêncio e o movimento. Este tipo de concertos insere-se numa vertente menos convencional daquilo que se fomenta, por norma, no ensino especializado de música. Como centro de um concerto encenado está, neste caso, a música de conjunto, isto é, música feita em grupo.

Mas estas não foram as únicas razões desta escolha. A opção de construir um concerto encenado em classe de conjunto prendeu-se também com a falta de interesse ou disponibilidade muitas vezes demonstrada pelos

professores de música em desenvolver projetos artísticos que interliguem várias áreas artísticas e, ainda, pela vontade de proporcionar a estes alunos experiências novas e de desenvolver algo de diferente no contexto do ensino especializado de música. Este projeto poderá, pelo seu caráter criativo, suscitar uma nova motivação e constituir um novo desafio para os alunos. Além disso, é importante, como defende Vasconcelos, realizar diferentes projetos artísticos musicais, sejam concertos, recitais ou espetáculos músico-teatrais, já que se podem considerar como um “outro tipo de instrumento fundamental para a colocação de saberes e das aprendizagens em ação, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e comunidade” (2006:12).

A par das dimensões mencionadas, onde se desenvolveram paralelamente práticas e aprendizagens relacionadas com a audição, a memória musical, a movimentação, a criação, a interpretação, a entreajuda, a cooperação e a comunicação com o público, incrementou-se ainda uma investigação a partir da questão “Que aprendizagens musicais e sociais são potenciadas na construção de um concerto em classe de conjunto?”. Assim, a investigação teve o objetivo de verificar de que modos o processo “concerto encenado” se pode constituir como um fator potenciador das competências musicais e das relações sociais, assentes no desenvolvimento do sentido crítico e da criatividade.

Por esta razão, englobam-se neste trabalho duas componentes importantes: o Projeto Educativo e o Projeto de Investigação.

Organização do relatório

O presente relatório encontra-se organizado em quatro grandes capítulos, para além da introdução inicial.

No primeiro capítulo – Enquadramento Teórico – é apresentada a fundamentação teórica do mesmo, onde se aborda a literatura e os autores relacionados com as aprendizagens desenvolvidas no âmbito do Projeto Educativo e as suas duas grandes dimensões: as aprendizagens musicais e as aprendizagens sociais. Neste capítulo, são ainda tecidas algumas considerações

sobre os processos de aprendizagens formais e não-formais, a motivação e o papel do professor.

No segundo capítulo – Projeto Educativo – procede-se à caracterização geral do projeto e, de seguida, apresentam-se as três fases de desenvolvimento. A primeira diz respeito às aprendizagens das obras envolvidas no projeto pelos alunos e é feita uma descrição dos procedimentos e das etapas das mesmas; a segunda está relacionada com a consolidação das obras aprendidas e trata de todo o processo de preparação do espetáculo final; a terceira, e última, centra-se sobre o espetáculo em si e todos os aspetos técnicos e artísticos inerentes à apresentação pública.

No terceiro capítulo – Projeto de Investigação – para além da justificação das escolhas sobre o modelo metodológico, a problemática e os objetivos da investigação, é feita também uma descrição de todo o processo de recolha de dados, instrumentos e técnicas e, ainda, a análise e apresentação dos dados recolhidos.

No último capítulo – Conclusões – são feitas algumas considerações finais e delineadas as implicações educativas. Os resultados da investigação apontam, em primeiro lugar, para uma alteração do próprio conceito de música por parte dos jovens, já que esta passou a abranger outras dimensões para além da audição, tais como aspetos visuais, de encenação, de localização espacial, bem como a própria informalidade do concerto. Além disso, há também uma tendência para valorizar a utilização de recursos expressivos e estruturais de relevo na interpretação que elevam o significado artístico e dão sentido à memória musical. É importante referir ainda que o concerto encenado tem o potencial de estimular a comunicação constante com o público o que favorece a criação de empatia entre a audiência e os músicos, ou seja, o desenvolvimento da inteligência emocional. Por fim, no trabalho cooperativo, é valorizada a dimensão da criatividade ao longo da construção do concerto encenado, abrindo espaço para o contributo de todos e para o desenvolvimento dos sentimentos de pertença.

1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, pretende-se fazer uma abordagem geral deste trabalho, relativamente ao seu enquadramento e respetiva fundamentação teórica. A organização está relacionada com a temática, que incide sobre o concerto encenado em música de conjunto.

Num primeiro momento, é feita uma clarificação dos conceitos referidos e, de seguida, procede-se a uma reflexão sobre as aprendizagens musicais e sociais, potenciadas num concerto encenado em classe de conjunto, consideradas basilares neste processo. Por último, será feita uma breve abordagem sobre a importância do equilíbrio entre as aprendizagens formais e não-formais que tem efeitos na motivação dos alunos na qual o professor desempenha um papel fundamental.

1.1. Definição de conceitos

1.1.1. Concerto encenado

Atualmente, muitas são as manifestações musicais apresentadas sob o rótulo de "concerto" mas que já não se encaixam devidamente no seu formato mais convencional. Neste projeto, é feita uma aproximação a um formato de "concerto encenado", que tem fortes ligações a algumas correntes de "teatro musical" do século XX. A nova terminologia adotada de "concerto encenado" procura, no entanto, evitar a confusão que pode ser criada por analogia ao termo "teatro musical" também usado para descrever as óperas ou os musicais.

Entende-se por concerto encenado um espetáculo que interliga música e encenação, seguindo um fio condutor. É um espetáculo, tal como refere Godinho, que "vive do que se ouve mas também do que se vê. É importante que a cena se desenrole num ambiente adequado, que pode ser enriquecido não só com cenários e adereços mas também com jogos de luz" (2009:13). O concerto encenado é uma experiência onde se tenta diluir a linha que separa o público e os artistas. É um espetáculo em que o espaço é transformado numa espécie de

palco aberto onde os artistas podem circular, constituindo uma experiência de imersão total dentro do processo criativo. Cria-se um fluxo ininterrupto, sem intervalos ou pausas, embora com ambientes musicais diferentes. O concerto encenado torna-se, assim, num concerto menos convencional, pela própria ligação à encenação.

Este tipo de espetáculo envolve diversas componentes. Uma mais relacionada com a música como o repertório, que pode ser o mais variado possível e abarcando diversos estilos e géneros musicais, e os instrumentos, sejam eles convencionais ou não convencionais. Outras, mais no âmbito da encenação, como a criação de personagens, a movimentação, a iluminação, os adereços e os cenários. No que diz respeito ao guião e à comunicação estes inserem-se tanto na dimensão musical como na dimensão da encenação.

Como referido, este formato de concerto tem inspiração na corrente filosófica de teatro musical, desenvolvida em meados dos século XX, nomeadamente pelo compositor alemão Maurice Kagel. Muitas das obras incluíam instruções específicas para os executantes (Kennedy & Bourne Kennedy, 2006), tais como a adoção de certas expressões faciais durante a execução da obra, uma entrada em palco específica ou a interação física com outros executantes. É ainda de destacar a dimensão cénica que se fazia valer de diferentes adereços, para lá da criação de ambientes de ação e movimentação diversos.

1.1.2. Música de conjunto

Música de conjunto pode definir-se como uma interpretação musical grupal ou coletiva. Fazer música em conjunto promove a interação com outros músicos e favorece a aprendizagem musical, que pode acontecer de forma consciente ou inconsciente, seja através das instruções de alguém desempenhando funções formais como um professor, ou através da interação entre os membros do grupo nas suas práticas, (Green, 2002), pois, ao fazer “música em conjunto, todas as crianças contribuem para o grupo, de acordo com as suas capacidades, podendo ajudar-se mutuamente. Palheiros evidencia que “no grupo, todos têm responsabilidades (um triângulo, que toca uma vez, é tão

importante como um xilofone, que toca sempre; o coro é tão importante como a criança solista)” (2009:8). É importante, portanto, trabalhar a coesão do grupo e o equilíbrio sonoro de forma a parecer de facto um conjunto no seu todo e não um conjunto de individualidades.

A prática musical de conjunto permite crescer musicalmente e isto é um contributo importante para o desenvolvimento da personalidade artística de cada um. Para além disso, ela fomenta as relações com os outros músicos. É relevante referir também que este trabalho conjunto acaba por criar, por norma, um ambiente mais descontraído do que o trabalho solista pois a “responsabilidade individual pelo resultado das tarefas é mais repartido, o que faz em si diminuir o medo do fracasso” (Ferreira e Santos, 2007:78).

Na música de conjunto, várias são as dinâmicas geradas e desenvolvidas, quer ao nível musical quer ao nível social. No que concerne às dinâmicas musicais estas revelam-se mais ao nível da criatividade, da audição, da memória auditiva e da interpretação. Quando às dinâmicas sociais estas evidenciam-se mais na questão relacional e comunicacional.

O concerto encenado em música de conjunto tem o potencial de desenvolver aprendizagens ao nível musical e, também, ao nível social.

1.2. Aprendizagens musicais

Para o ser humano, aprender é uma atividade natural. A capacidade de aprender é algo com nasce connosco e permite-nos crescer pois a “aprendizagem envolve mudança no comportamento” (Ferreira e Santos, 2007:75).

No caso mais específico da área da música, é importante ressaltar que todo e qualquer instrumento musical tem o seu encanto e a sua interpretação pode contribuir para o “desenvolvimento da compreensão, do gosto, da discriminação e da apreciação musicais” (Regelski, 1975:46-49). Para Orff (1999), cantar, dançar e tocar instrumentos musicais em grupo, cria um clima afetivo adequado para a aprendizagem e é importante explorar as possibilidades de um material sonoro.

Na aprendizagem musical, a prática instrumental é fulcral no “desenvolvimento das competências da criança. A introdução da aprendizagem dos instrumentos efetua-se de modo gradual e adequado aos diferentes tipos de desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e técnico artístico. É necessário tempo para apropriar os diferentes tipos de técnicas, tocar em conjunto, explorar os instrumentos, para praticar e para melhorar os desempenhos.” (Vasconcelos, 2006:10). Para além da prática instrumental, também o canto desempenha um papel importante na educação musical pois “reúne de forma sintética – em volta da melodia – o ritmo e a harmonia; ele é o melhor dos meios para desenvolver a audição interior, chave de toda a verdadeira musicalidade” (Willems, 1970:23).

Porém, torna-se imperativo cuidar da qualidade artística sob o ponto de vista interpretativo e, independentemente do nível de complexidade, os estudantes devem ser encorajados a cantar ou tocar a mais simples peça com responsabilidade e empenho. Além disso, e como defende Willems, “a técnica instrumental, feita num sentido musical e vivo, pode ser uma fonte de prazer. Este prazer do belo e bom trabalho instrumental pode animar os alunos mesmo nos exercícios mais simples” (1970:159).

É importante ressaltar ainda que a técnica é fundamental para qualquer interpretação musical e, segundo Swanwick e Tillmann e a sua espiral de desenvolvimento, esta transforma-se em artística partindo dos materiais, expressão e forma até à criação de valores simbólicos pessoais e, por vezes até mesmo, coletivos.

1.2.1. Audição

A audição é uma estrutura sensorial de captação do som e, sendo uma das capacidades mais sofisticadas do cérebro humano é também, segundo Vasconcelos, “um dos aspetos centrais na aprendizagem musical. No entanto, a criança necessita de orientação e de pontos de apoio para ouvir de uma forma discriminada e para ir centrando a sua audição em diferentes tipos de música, estruturas, fontes sonoras e instrumentos, podendo reagir aos diferentes parâmetros musicais de modo espontâneo e livre assim como através de

atividades mais direcionadas de acordo com os conceitos que se pretende que as crianças adquiram e apliquem” (2006:10).

A aprendizagem auditiva começa com o reconhecimento, a localização e a discriminação de sons e desenvolve-se como parte do comportamento global do organismo em maturação, tornando-se a base da palavra falada e escrita. O refinamento desse processo depende da estimulação feita desde os primeiros anos de vida.

A discriminação auditiva é a habilidade para diferenciar um som do outro e para distinguir pequenas diferenças sonoras. Segundo Willems pode-se compor com o conhecimento teórico dos acordes, regras não faltam, mas o facto de serem “conhecidos” não significa que sejam realmente “ouvidos”. Defende, assim, que a audição, tal como qualquer outra faculdade, se pode desenvolver (1970).

Swanwick refere que a prioridade para qualquer atividade musical deve ser a audição. Tudo o que esteja relacionado com timbre, prática de uma peça, improvisação, etc., está diretamente relacionado com a audição. Dalcroze reforça esta ideia e chama a atenção para a importância do conhecimento perceptivo – o ouvido – no desenvolvimento da aprendizagem nas mais variadas competências musicais.

Muitos pensadores colocam também a problemática do pensamento sonoro e emergem daí inúmeras expressões novas. Uma delas é a audição interior, de forma a destacar o processo de interiorização do vocabulário sonoro, exigido pela compreensão intrínseca da música. É possível escutar música mesmo sem a ouvir. Em toda esta perceção sonora e musical, pretende-se que o aluno ouça, analise, descreva, compreenda e avalie “os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical das diferentes culturas, através da audição” (Vasconcelos, 2001).

Esta ideia da apreensão, no seu sentido mais lato, e da envolvimento do sujeito no processo da significação do discurso musical, deu depois origem ao conceito de audição, criado por Gordon. Este novo conceito significa ter a capacidade de ouvir e compreender musicalmente o som quando este não está presente fisicamente. A audição tem lugar quando se assimila e se compreende na mente, a música que se acabou de ouvir executar, ou que se ouviu executar num determinado momento do passado. Também se procede a uma audição

quando se assimila ou se compreende a música que se pode ter ouvido ou não, mas que se leu em notação, compôs ou improvisou (Gordon, 2000:16). É a capacidade de pensar e reinstalar a música no cérebro.

Memória auditiva

A memorização é, na nossa sociedade, considerada como um fator fundamental de obtenção de sucesso, mas nem tudo se resume a isso. Há, por vezes, que relacionar factos, conceitos e, sobretudo, compreendê-los e esse processo não passa pela memorização. Contudo, a memorização permite abarcar um vasto leque de conhecimentos, permite a aquisição de mecanismos mentais que facilitam o nosso desenvolvimento intelectual e permite também que cada pessoa siga o seu próprio ritmo de aprendizagem.

A memória é a capacidade de fixação e de armazenamento e a evocação de recordações. No que concerne à memória auditiva esta é descrita como a capacidade de reter, reconhecer e reproduzir estímulos sonoros anteriormente apresentados. Segundo Palheiros “a audição musical implica a perceção e a memória. É necessário desenvolver a memória musical, fundamental para a audição e a compreensão da música. O facto de se ver uma representação gráfica da totalidade da música é uma ajuda preciosa para a audição. Vários estudos de investigação têm revelado que a audição com a apresentação simultânea de materiais visuais (esquemas da música, gravações vídeo de performances) melhora a perceção musical e ajuda a compreender a totalidade da música” (2009:6). A memória musical é, para além de necessária, também estrutural na própria compreensão da música.

Todo o conceito de audição interior e, posteriormente, de audição, oferece à memória uma função preponderante, pois funciona como uma ferramenta auxiliar do próprio pensamento e conhecimento musical. Consequentemente, dá-se destaque à forma como se memoriza e não o que se memoriza. Do ponto de vista de Gordon, são estes dois processos de memorizar a música que permitem estabelecer a diferença entre o produto resultante da audição e o que é fruto da memorização mecânica.

Willems distingue, do ponto de vista psicológico, dois tipos de memória: “a memória musical propriamente dita e a memória instrumental” (1970:113). A primeira é da mesma natureza em todos os músicos. A segunda varia consoante os instrumentos que estes tocam. A memória musical é, portanto, rítmica, auditiva, mental ou intuitiva e a memória instrumental é visual, táctica e muscular. Todas estas memórias desempenham um papel crucial na prática musical.

Representação mental da música: execução simultânea com acompanhamento de CD

As imagens mentais da música apresentam-se de formas variadas, que podem ser compostas de representação de sons, gestos, movimentos e até mesmo de sentimentos. Ao realizar atividades práticas de audição de música gravada, com instrumentos, voz ou ritmos corporais, exploram-se assim essas imagens mentais.

Estudos realizados demonstram que “tocar em simultâneo com música gravada pode promover uma representação mental mais forte do que *ouvir música gravada em silêncio* tem também duas implicações práticas. Em primeiro lugar, estabelece-se uma comparação entre duas condições (tocar e ouvir em silêncio). Em segundo lugar, o argumento estabelece uma relação de causa/efeito entre duas variáveis (tocar em simultâneo com música gravada e aquisição/organização da representação mental)” (Godinho, 2006:21).

“A execução de ritmos em simultâneo com a audição de música gravada apresenta-se, pois, como um exercício importante na relação com música complexa gravada e na sua representação mental” (Godinho, 2003).

Ao fazer música em simultâneo com a audição de uma obra, fortalece-se e organiza-se imagens mentais que lhe estão associadas. Ao mesmo tempo desenvolve-se e estimula-se, também, a memória e a compreensão musical.

“O canto, a execução melódica instrumental, a dança, o movimento expressivo, a mímica, entre outros, podem constituir importantes estratégias de audição de música gravada, face ao enriquecimento contextual que se instala

em sala de aula e à complexidade de ativação mental dos ouvintes proporcionada” (Godinho, 2003). Neste sentido, o acompanhamento de CD proporciona um conjunto de conhecimentos complexos dos processos mentais associados ao pensamento musical.

1.2.2. Performance

O termo *performance* é, geralmente, tido num sentido geral de uma ação que é executada com um fim. Sobre este conceito, confrontam-se dois aspetos que se consideram importantes tratar aqui. Um deles é a *performance* como execução relacionada à música e como movimento artístico. O outro aspeto diz respeito à *performance* encarada de forma mais ampla, ou seja, como uma maneira de encarar a arte.

Na educação musical, muitas são as atividades de interpretação musical encaradas ainda de modo tradicional, com uma visão de *performance* em que a execução é vista como resultado final e não como processo, ou seja, não se possibilita uma inovação criativa por parte dos alunos. Deve-se sim desenvolver a interpretação musical através da criação coletiva. Muitas vezes, as exigências do repertório instrumental pressionam os alunos além do seu limite técnico e, nessas circunstâncias, o ensino resulta num mero treino ou prática que não oferece oportunidades de criatividade e de exploração musical expressiva. Todo o prazer e a realização estética da experiência musical podem ser facilmente substituídos por uma *performance* mecânica, comprometendo o próprio desenvolvimento musical dos alunos.

Cerqueira defende a ideia de que a *performance* musical “é o produto final da prática” (2009:113) e Swanwick considera-a como um caso muito especial de encontro com a música, visto que envolve um sentimento de presença na música (1979:44).

“A atividade musical envolve inevitavelmente a partilha da música com os outros. Quer o compositor, quer o intérprete consumam a sua criatividade, esforço e pensamento estético no momento em que a obra musical é apresentada ao público. A obra musical só passa a sê-lo

efetivamente quando executada em público, transmitida ou distribuída pelos média, ou seja, quando sair da gaveta do compositor ou da sala de treino dos intérpretes” (Godinho, 2009:3).

Para Willems “uma boa interpretação depende, em primeiro lugar, do estado de alma do intérprete, que deve poder harmonizar-se com o espírito e o estilo da obra” (1970:175). Defende também que uma boa interpretação ultrapassa a técnica instrumental e o virtuosismo, pois os músicos educados não têm essa necessidade de se servir de “meios exteriores para conquistarem o público” (1970:177).

Os objetivos e os processos do ensino da *performance* na educação musical, passam então por promover uma interpretação musical ativa e criativa, e não por priorizar um alto nível de destreza técnica.

O corpo na interpretação musical

A música tem profundas raízes em respostas físicas e o corpo desempenha um papel fundamental na aprendizagem e interpretação musical. Segundo Hall (1911:117), e citado por Godinho (2006:2), “é difícil para as crianças sentir a música sem movimento” e pode afirmar-se convictamente que existe de facto uma ligação entre o movimento corporal e a expressão rítmico-musical pois “quando os saberes são compreendidos também através do corpo e do sentimento, a inteligência assimila-os mais rápida e profundamente” (Soares, 2008:20).

O controlo motor define-se como a capacidade de coordenar os movimentos corporais de forma consciente. Através de uma educação motora apurada e atenta, há habilidades que são adquiridas e evocadas, cada vez que o executante trabalha um novo repertório. É importante, assim, desenvolver o controlo de competências motoras e técnicas, de forma a estas se automatizarem para que não seja necessária uma atenção específica a cada movimento durante a *performance* musical. Entretanto, é necessário ter em mente que certos hábitos e vícios motores podem ser adquiridos, caso não haja consciencialização do estudo do movimento nas secções de prática, armazenando assim movimentos inadequados.

Durante uma apresentação pública, o nível de adrenalina sobe e pode conduzir a efeitos fisiológicos e psicológicos negativos para os intérpretes. Sendo assim, há que ter em conta estes efeitos e dar especial atenção à interação entre o corpo e a mente, de forma a desenvolver o autocontrolo e a confiança nas competências individuais.

Os movimentos corporais do instrumentista revelam informações sobre as características estruturais e a expressividade da música e ainda “dão ao público indicações sobre as suas intenções musicais” (Davidson, 1999). Muitos desses movimentos são inconscientes mas têm na origem uma intenção mental de comunicar através da música.

O movimento é considerado aqui como o deslocamento do corpo no espaço ou alguns dos seus segmentos. Devem, portanto, serem tomadas em consideração questões como postura, tensão muscular, dissociação, automatização, desenvolvimento de habilidades motoras, digitação e particularidades fisiológicas do executante. É assim “cada vez mais convincente a importância que o corpo desempenha no desenvolvimento da compreensão musical, quer através do movimento de dança ou expressão corporal, quer através da movimentação associada à produção sonora nos instrumentos” (Godinho, 2006).

Fatores que influenciam a interpretação musical: motivação, concentração e técnica

A motivação é um elemento fundamental para a prática instrumental, pois devido à alta demanda prática necessária para a aprendizagem da *performance* musical, o executante precisa de objetivos concretos que o motivem a realizar um estudo sólido e aprofundado. Entretanto, o ensino tradicional da música não considera este aspeto, levando os alunos à desmotivação e subsequente evasão da prática musical. Uma das estratégias a implementar pode ser a de flexibilizar a escolha do material didático (repertório), adequando-o ao desenvolvimento e gosto dos alunos. Outra possibilidade é suscitar a curiosidade do estudante, oferecendo-lhe informações sobre a relevância histórica da peça, personalidade do compositor, reforçar aspetos musicais e estruturais da peça, sugerir uma

imagem para a sonoridade que se deseja obter. É importante desenvolver a autocrítica do músico, utilizando estratégias de ensino que lhe permitam avaliar o seu rendimento de forma equilibrada.

Todas as capacidades perceptivas e cognitivas da criança se moldam, modificam e desenvolvem com a idade. Não é, portanto, diferente o que acontece com a capacidade de concentração, a atenção sobre certos estímulos altera-se e desenvolve-se com a idade.

A concentração ou a desconcentração estão também intimamente ligadas a diferentes estados de espírito. Consoante o nosso estado afetivo-emocional, consegue-se uma maior ou menor concentração.

Estudos recentes apontam que o controlo cognitivo (manipulação mental das informações) se origina a partir de dois mecanismos: atitudes automáticas (tendências, hábitos) ou processos controlados (ação consciente), podendo ser influenciado por duas fontes: internas (objetivos, consciência da ação) e externas (percepção e estímulos), atuando de forma simultânea e interrelacionada. Assim, a concentração é o foco mental em informações processadas num determinado momento, seja através da percepção de um estímulo ou da escolha de uma ação apropriada.

Transpondo esta ideia para a música, a concentração representa aqui a ênfase do músico numa determinada atividade. É ainda possível desenvolvê-la, pois, à medida que se cria o hábito de estudar, o tempo e a eficácia da concentração aumentam, demonstrando ser uma habilidade que permite aprimoramento. Pesquisas na área das Neurociências indicam que o cérebro dos músicos possui maior “plasticidade”, com determinadas áreas mais desenvolvidas do que nos não músicos, especialmente no que diz respeito ao mecanismo sensorial.

Segundo Willems “na prática musical do ser humano, arte, música, técnica, devem constituir uma só realidade viva” (1970:160). A técnica, no seu sentido mais restrito, representa a parte material, mecânica, corporal e instrumental. No entanto, ao considerar esta palavra de “maneira completa,

técnica reúne-se à *música*.” (1970:161). Há quem defenda que a musicalidade depende da técnica. Não sendo a música uma ciência mas sim uma arte, esta transcende os meios técnicos, ou seja, a técnica deve beneficiar a natureza da música e a natureza do homem, não se restringindo apenas a aspetos técnicos, embora estes devam ser estimulados e aperfeiçoados em contexto educativo.

Em contexto de *performance*, a técnica instrumental deve estar interiorizada, para que os alunos se possam libertar desta e possam focar a atenção noutros aspetos como, por exemplo, na expressividade.

1.2.3. Criatividade

Apesar das inúmeras definições diferentes para criatividade, esta é muitas vezes definida como um processo que resulta num produto novo e que é aceite como útil.

Para Piaget (1972), a inteligência deriva da compreensão e da invenção. A sua teoria construtivista é baseada também na criatividade pois sem ela não há “construção”, logo a criatividade é o próprio exercício da inteligência e consiste, portanto, em fazer combinações ou junções de elementos que anteriormente não estavam juntos, pois do nada não se cria nada.

Na educação musical a criatividade está, normalmente, associada às atividades de composição e improvisação. Segundo Palheiros “as atividades de criação, improvisação e composição na sala de aula são importantes, como forma de expressão e comunicação musical, para desenvolver o pensamento musical das crianças. E também como forma de comunicação social, pois os exercícios de improvisação individual e/ou em pequeno grupo estimulam as interações sociais e contribuem para o desenvolvimento social das crianças” (2009:10).

Para Willems, o amor pela música e o desejo de a realizar são as chaves da criação musical, que “devem ser despertados e cultivados no aluno a fim de que o seu desenvolvimento musical se faça segundo as leis da vida humana e musical” (1970:185). Cabe, então, ao professor desencadear o potencial criativo dos alunos, de forma a despertar a curiosidade e a sensibilidade dos mesmos pois “a criatividade e a improvisação só podem ser ensinadas indiretamente. O

máximo que os professores podem fazer é ajudar os alunos a adquirir as necessárias competências e a compreensão facultada pelos três primeiros níveis de aprendizagem por discriminação, para que os alunos possam ensinar a si mesmos a arte da criatividade e da improvisação” (Gordon, 2000:176).

Estimular a criatividade nas crianças é também provar que se confia nelas e nas suas capacidades de realização. Piaget (1972) aponta para a origem da criatividade, descrevendo-a como algo misteriosa, em que os sujeitos que parecem ser mais criativos não são resultado de uma genialidade, mas sim resultado da possibilidade de criar algo novo a partir das construções que apresentam até o momento.

Deve encarar-se a criatividade como uma necessidade biológica da criança, tal como as outras suas necessidades. Ao proporcionar a liberdade de criar proporciona-se também o desenvolvimento da expressão individual de cada criança. A aprendizagem criativa tem um enorme potencial motivador, na medida em que suscita nos alunos estímulos e interesses pessoais que caracterizam a motivação intrínseca que contribui para desenvolver um tipo de motivação que a longo prazo gera um melhor rendimento académico (Carrasco, & Baignol, 2004:111-129). Incentivá-las a criar produz um sentimento de orgulho e também aumenta a autoestima.

1.2.4. Qualidade musical

Swanwick defende que o desenvolvimento musical se faz por etapas sucessivas, tal como Piaget, de acordo com o nível psicológico de cada sujeito. Assim, esse desenvolvimento musical processa-se sequencialmente, dependendo das oportunidades de interação com os elementos da música, do ambiente musical que cerca o sujeito e da sua educação.

Através das suas teorias, o autor demonstra que a educação musical de qualquer criança e jovem ajuda a formar a personalidade de cada um e a alcançar um maior equilíbrio pessoal e social.

A compreensão e a qualidade musical, segundo Swanwick e Tillman, faz-se em torno de diferentes camadas, revelando uma progressiva consciência em relação aos elementos do discurso musical: materiais, expressão, forma e valor.

Estes quatro patamares são sempre importantes na prática ensino-aprendizagem que se refletem, também, na qualidade musical. Defendem, assim, que o desenvolvimento musical se desenvolve de forma ascendente na espiral, apresentando um polo central apoiado por uma coluna com dois lados onde as quatro camadas correspondem aos elementos da experiência musical. No lado esquerdo da espiral está representada a natureza dialética da experiência musical, a dimensão pessoal do aluno e do lado direito está representada a dimensão do fazer musical com base no resultado do ensino do professor.

A espiral de desenvolvimento articula as atividades musicais e as suas influências no processo de aprendizagem da música, sendo importante um equilíbrio entre os dois lados da espiral.

Segundo Swanwick (1999), a camada Materiais é caracterizada pela percepção, exploração e domínio de produção dos sons dos instrumentos, ou seja, pela identificação de timbres, intensidades, alturas, durações e pela destreza técnica quer instrumental quer vocal.

A camada da Expressão exprime-se, segundo o autor, pela consciência e pelo controle do caráter expressivo pois a manipulação dos sons já se afigura como uma manifestação do pensamento musical, originando as primeiras composições embora muito semelhantes às que as crianças conhecem.

A terceira camada da Forma caracteriza-se pela tomada de consciência e controle da figura musical expressa nas relações entre os gestos musicais, sendo estes repetidos, transformados, contrastados ou conectados.

Por fim, é identificada a camada do Valor que é caracterizada pela valorização da música, quer individual quer coletiva. A música passa então a ter relevância para o indivíduo e emerge a necessidade de se pensar sobre as experiências, sentimentos e valores a ela associados.

Nos dias de hoje há ainda uma tendência para medir a qualidade musical através da técnica. A técnica está, obviamente, na base da qualidade musical mas os sons só se tornam música quando incorporam expressividade, fazendo brotar emoções e sensações. Pode então concluir-se que “a qualidade musical só cresce quando a técnica se associa a gestos expressivos organizados em termos estruturais. É neste complexo cumulativo (materiais, expressão e forma) que se acredita poder atingir a qualidade e o valor artístico” (Swanwick, 1998).

1.3. Aprendizagens sociais

Para além das aprendizagens musicais inerentes obviamente à educação musical, a música traz também efeitos significativos no campo da maturação individual e social, desempenhando um papel crucial do ponto de vista das aprendizagens das regras sociais.

Sob o ponto de vista social é relevante ressaltar a importância de trabalhar em grupo. Segundo Dees (1990) “quando os alunos trabalham em conjunto com os mesmos objetivos de aprendizagem e procuram um produto ou solução final comum, estão a aprender cooperativamente”. Para além disso, uma aprendizagem ativa assente num trabalho cooperativo de grupo podem ajudar a criar ambientes mais propícios à aprendizagem.

É fundamental que todo o processo do trabalho de grupo seja orientado para o diálogo, possibilitando a troca de experiências entre eles, os alunos, pois, tal como defende Vygotsky (1978:86), o trabalho de grupo é importante como forma de partilhar e construir conhecimento. Porém, quando orientado por alguém mais competente verificar-se-á uma maior apropriação de competências cognitivas. Assim, na promoção de um trabalho cooperativo é fundamental o papel do professor que, segundo Leitão visa organizar “um contexto social em que ocorra o processo de aprendizagem para que todos os alunos desenvolvam as atitudes e as competências que, no respeito pelas diferenças, lhes permitam interagir e cooperar uns com os outros” (2006:32). A importância da imitação fica clara no conceito de “Zona de Desenvolvimento Proximal”, criado por Vygostky, que defende que uma criança pode realizar hoje algo com ajuda ou em colaboração mas que amanhã poderá realizar sozinha.

Tudo o que foi dito reforça a importância de trabalhar em grupo, mas sobretudo, chama a atenção para o papel interventivo e mediador do professor na obtenção de aprendizagens cada vez mais eficazes.

A comunicação é a transmissão de estímulos e respostas provocadas, através de um sistema completo ou parcialmente compartilhado. É entendida como um processo de transmissão e de troca de mensagens entre seres humanos. Num trabalho cooperativo, as pessoas podem partilhar memórias, conhecimentos ou modelos mentais como resultado do trabalho em conjunto e

atingem, desta forma, significados e representações comuns mais complexos e ricos dos que elaborados individualmente.

Existem dois tipos de comunicação, a verbal e a não-verbal. A verbal faz-se através de palavras. Estas palavras apresentam graus distintos de abstração e variedade de sentidos. Muitas vezes, o significado das mesmas não está apenas nelas mesmas mas também nos emissores, pela forma como as dizem ou o tom em que as dizem, e nos recetores pela forma como as interpretam. A comunicação não-verbal é aquela que é feita por movimentos faciais, corporais, por gestos, olhares, etc. A postura é também um dos aspetos mais importantes na comunicação não-verbal. É ela que designa os modos de nos movimentarmos. É, em grande parte, algo involuntário que se vai adquirindo com o tempo e os hábitos mas pode participar de forma importante na comunicação.

Num contexto de música de conjunto é necessário desenvolver competências verbais e, sobretudo, não-verbais que possam favorecer a comunicação e a coordenação das ideias musicais. Segundo Hargreaves (1999:9), a comunicação verbal pode ser necessária na área da composição que necessite de representações diretas de histórias “enquanto que a comunicação não-verbal (tocando instrumentos) pode ser muito mais eficaz para tarefas expressivas mais abertas.” O autor acrescenta ainda que ambas são imprescindíveis para a produtividade de grupo. É, portanto, importante trabalhar, durante os ensaios, um estilo próprio do grupo. O entendimento e a coesão do grupo torna-se relevante, principalmente em situação de espetáculo, para que todos possam perceber as ideias uns dos outros e agir, assim, em tempo real. Para isso, há que estabelecer um contacto visual, de forma a permitir o visionamento dos sinais do olhar, das expressões faciais e corporais.

1.4. Processos de aprendizagens formais e não-formais

Ao longo de toda a história da educação existiram dois tipos de aprendizagens: as formais e as não-formais, ou seja, as que são desenvolvidas em contextos formais como a escola e as que são desenvolvidas em contextos

informais, como por exemplo, em casa dos amigos. No entanto, estas duas aprendizagens não se fazem completamente separadas uma da outra.

Geralmente, os músicos eruditos têm uma aprendizagem muito mais formal, através da leitura e da escrita musical, seguindo sempre um currículo e um programa. Na sala de aula, as aprendizagens são quase todas de natureza formal. A educação formal engloba o cumprimento de um currículo escolar, com processos de avaliação mais rígidos contendo testes e exames, fundamentados em teorias com a presença de bibliografia. Já a educação não-formal é construída no dia-a-dia de cada indivíduo, seja com os colegas, com os familiares, etc. É uma educação que não é planificada nem estruturada, acontece mais espontaneamente.

No entanto, estes dois tipos de educação podem e devem complementar-se, tal como defende Lucy Green (2002:71), deve haver uma “adaptação nas formas de aprendizagem informal dentro dos sistemas formais educativos”. É necessário assim existir um equilíbrio entre as aprendizagens formais e não-formais.

A envolvimento da educação musical formal em contexto informal faz com que a escolaridade da educação musical não só seja acessível mas apetecível com grandes níveis de motivação, desenvolvendo valores sociais importantes para o desenvolvimento das crianças nos diversos âmbitos: social, moral e ético conferindo primazia estética, criativa e formativa.

Green (2002:70) refere como importante “a prática de instrumento em sala de aula passando de um espectador para interveniente do espetáculo” colocando aqui o papel dos alunos num modo mais ativo e menos passivo, acrescentando ainda que as atividades em grupo são fundamentais para a formação de qualquer músico.

Na aprendizagem em conjunto, o professor coordena e organiza o grupo e apenas interfere quando necessário ajudando a compor um determinado ritmo ou música. Nogueira (1997:28), refere que esta metodologia “é altamente estimulante porque eles veem que a música é composta por partes de instrumentos que juntos formam uma melodia.” O faseamento da metodologia da educação não-formal de Green (2002:65) fundamenta-se em cinco princípios básicos:

1.º - "Aprendizes escolhem a própria música, aquela que já lhes é familiar, que gostam e fortemente se identificam com".

2.º - "A principal prática informal de aprendizagem envolve tirar 'de ouvido' as gravações".

3.º - "Não somente o aprendiz é um autodidata, mas especialmente, a aprendizagem acontece em grupo" (de forma consciente ou não, aprende-se entre amigos e colegas por meio de discussão, observação, audição e imitação entre eles).

4.º - "Aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de forma pessoal, frequentemente casual, de acordo com as preferências musicais, começando com a noção do todo da música do 'mundo real'".

5.º - "Por todo o processo de aprendizagem informal, há uma integração entre audição, execução, improvisação e composição, com ênfase sobre a criatividade".

Por esta lógica, do lado oposto, na educação formal teríamos:

1.º - Aprendizes não escolhem a própria música, seguem um programa

2.º - Aprendizagem por leitura de partitura

3.º - Aprendizes aprendem com o professor

4.º - A Aprendizagem informal é estruturada e sequencial dos conteúdos onde os aprendizes seguem uma progressão do mais simples ao complexo.

5.º - Por todo o processo de aprendizagem a ênfase está na reprodução e na separação das habilidades.

A envolvimento da aprendizagem não-formal em contexto formal de sala de aula faz espoletar a motivação, sobretudo ao interligar as componentes de composição, audição e *performance*, desenvolvendo ao mesmo tempo valores importantes no crescimento dos jovens no domínio social, moral e ético, no qual o professor desempenha um papel fundamental.

1.4.1. Modelo CAP de Swanwick

Segundo Swanwick, existem várias formas de nos relacionarmos com a música sem ser somente através de técnica, estilo e história. A experiência é

uma das formas mais importantes e poderosas de nos relacionarmos com a música. Destaca ainda que os professores deveriam preocupar-se em promover essas experiências musicais de forma a oferecer aos seus alunos diversas culturas musicais, histórias, conceitos, sentimentos, etc., realçando que o papel do professor passa por estabelecer uma relação entre os alunos e a própria música.

Para definir música, Swanwick relaciona três concepções: selecionar sons, relacionar sons e conferir a estes uma intenção. A intenção é a palavra chave neste processo, é ela que transforma os sons em música. A estética da música está, conseqüentemente, aqui presente pois defende que é ela que transforma a nossa forma de sentir as coisas, pelo que esta dimensão estética nunca pode ser desprezada.

Mais do que promover uma educação musical formal e organizada centrada na avaliação de conhecimentos em exames, Swanwick acredita que o que é experiencial é que é importante. A experiência é tida aqui, também, como um fundamento para a construção do conhecimento.

Segundo o autor, o professor deve ser o agente que pode fortalecer o relacionamento entre os estudantes e a música. Uma constante no seu pensamento e na sua pedagogia é o contacto direto com a música, seja pela audição, composição ou interpretação (*CAP: Composition, Audition e Performance*). Estes são os três grandes elementos que devem constar em toda e qualquer atividade musical já que todos eles juntos fortalecem-se mutuamente. A *performance* musical sai muito valorizada na articulação com as atividades de audição e criação.

Para além destes três grandes domínios, Swanwick reconhece outros dois, mas de importância inferior. Por um lado, o recurso à literatura, filosofia da música, crítica musical, teoria, etc., ou seja, os estudos literários (*L - literature studies*) de carácter mais teórico. Por outro, o aprender técnico, através do solfejo e da teoria (*S - skills acquisition*). Sendo assim, forma-se, em iniciais C(L)A(S)P, um paradigma de educação musical.

As orientações curriculares de música do 3.º Ciclo do Ensino Básico vão de encontro a este pensamento de Swanwick, tanto que os domínios orientadores gerais são: “Interpretação e comunicação” englobando a técnica e a musicalidade, seja a tocar um instrumento ou a cantar; “Criação e

experimentação” que visa a composição, a improvisação e, claro, a experimentação e ainda “Percepção sonora e musical” que compreende essencialmente a audição e a análise. Foi ainda acrescentado o domínio “Culturas musicais nos contextos”, relacionado com o enquadramento do fenómeno musical em certos acontecimentos, tempos e lugares, seja de géneros, estilos ou estéticas diferentes.

A prática pedagógica é uma atividade complexa, pois envolve sujeitos de diferentes meios sociais e diferentes culturas. Sendo a educação musical uma prática pedagógica consciente, é sob essa perspetiva que deve ser encarado o ensino da música escolar, como fonte de desenvolvimento do ser humano em contínua formação.

1.4.2. Motivação

O querer da vontade é sempre um querer motivado, além de intelectualizado.

Pode entender-se motivação como o conjunto de motivos, ou seja, de tudo aquilo que, a partir do nosso interior, nos move a fazer, a pensar e a decidir.

A motivação humana é observada desde tenra idade sob diferentes formas. Vários estudos demonstram que esta desempenha um papel bastante significativo no ensino e na aprendizagem bem sucedidos e é, por isso, importante saber como manter um bom nível de motivação e se possível influenciar esse nível nos alunos.

A motivação de uma criança para aprender algo é muito importante e, na área da música, é fundamental, já que a escolha de aprender a tocar um instrumento deve ser sempre uma escolha livre e voluntária. Sobre este aspeto, é preciso ter muita atenção pois uma ação, ou até uma simples palavra, pode desmotivar um aluno e provocar sentimentos negativos em relação ao professor e à música.

A motivação pode ser incentivada por fatores internos, isto é, pelo prazer de realização da atividade, pelo prazer de aprender, que se denomina por motivação intrínseca ou, por fatores externos, que podem constituir incentivos para a aprendizagem como avaliação, recompensa, elogios, ou seja, motivação

extrínseca. O trabalho de música em conjunto suscita, por norma, uma maior motivação por parte dos alunos, assim como, a criação musical que envolva os estudantes num processo contínuo e progressivo.

O papel da motivação no desenvolvimento musical tem sido objeto de estudo por parte de psicólogos relacionados com a música. O ambiente envolvente da aprendizagem musical como a família, a cultura e a sociedade são importantes agentes para que as capacidades musicais se desenvolvam. A ligação destes com a “motivação é feita de uma maneira muito mais reativa” (Pinto, 2006:34). É desejável, portanto, que o professor consiga captar a atenção do aluno e, por conseguinte, a sua motivação para que consiga otimizar o seu percurso escolar.

1.4.3. Papel do professor

Segundo Palheiros (1999:4) “ainda se observam muitas aulas em que o professor se preocupa essencialmente com a teoria, ocupando a maior parte do tempo a explicar elementos de notação, por exemplo, no caso do ritmo, as figuras, não deixando lugar para a experiência, a interpretação, a audição e a improvisação de ritmos” e alguns professores, defende, “parecem preocupados em ‘dar matéria’. Por fim fica a questão: “Mas que sentido faz para uma criança saber dizer os nomes das figuras ou desenhar os respetivos símbolos sem ter experimentado os valores rítmicos e ter compreendido o seu significado musical?”.

Nos dias de hoje, o papel do professor afigura-se não tanto o de transmitir conhecimentos mas mais o de guiar o aluno nas suas aprendizagens, ajudando-o a desenvolver a sua aptidão do pensar, estimulando a sua capacidade cognitiva através do saber aprender, saber fazer, saber agir, saber estar e conviver e saber ser. Tal como afirma Santos (2007:43), o professor deve ensinar “em função do aluno e não de qualquer outro interesse”. Para além disso, o professor também deve ser um sujeito reflexivo, “uma vez que só através da reflexão poderá melhorar o processo de ensino-aprendizagem e promover o sucesso escolar” (Medeiros, 2008:70), e flexível dando liberdade aos alunos para se exprimirem, nunca deixando de parte a cultura e a experiência

musical de cada um.

No trabalho cooperativo o professor desempenha um papel fundamental, pois segundo Colaço (2004:339), as crianças ao trabalharem juntas “orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega (...) assumindo posturas e géneros discursivos semelhantes aos do professor”. Está implícito aqui o papel do professor tanto como estimulador dos seus alunos no trabalho de grupo mas também como modelo interativo que leva à partilha de ideias.

Em suma, é importante que o professor adote o papel de orientador, motivador e agente participativo, capaz de promover aprendizagens e competências nos mais diversos domínios e ser um sujeito reflexivo e transigente, dando liberdade aos alunos para se exprimirem atentando à individualidade de cada um, proporcionando assim o desenvolvimento da criatividade e do conhecimento musical.

Tendo em conta todos os conceitos abordados neste capítulo, foi programado e implementado o Projeto Educativo que se descreve no próximo capítulo, com o objetivo de produzir e realizar um concerto encenado em classe de conjunto que envolvesse os alunos em todo o processo de construção e realização do mesmo.

2 – PROJETO EDUCATIVO

O presente capítulo faz uma abordagem mais específica sobre o Projeto Educativo. São explicados e descritos aqui os aspetos mais práticos relacionados com a intervenção realizada no âmbito do concerto encenado em classe de conjunto, nomeadamente, onde e como as aprendizagens foram desenvolvidas e, também, as metodologias utilizadas ao longo do processo. Apresenta-se uma descrição das várias etapas e procedimentos do projeto.

Primeiramente, será feita uma breve contextualização do projeto desenvolvido. De seguida, far-se-á a sua descrição geral, abordando os objetivos e respetivas metodologias utilizadas: interpretação das obras e apresentação pública.

2.1. Contextualização

O Projeto Educativo “Concerto encenado em classe de conjunto” foi desenvolvido, em contexto de sala de aula, na Escola Básica e Secundária da Bemposta, em Portimão, em doze sessões de noventa minutos, num período de doze semanas letivas, entre outubro e dezembro de 2013. Envolveu uma turma do sétimo ano de escolaridade do Ensino Especializado da Música, composta por dezanove alunos, onze raparigas e oito rapazes.

2.2. Descrição geral do projeto

O concerto encenado consistiu na interpretação de quatro obras, arranjos feitos pela mestranda:

1. Esquema rítmico de J. C. Godinho sobre a “Suite Orquestral nº 2” de J. S. Bach (ver anexo A); interpretação com ritmos corporais; obra constituída por dois grandes grupos que por sua vez foram subdivididos em três: grupo das pernas; grupo das mãos e grupo das clavas, mais tarde substituídas por paus de madeira.

2. “Samba Lé Lé”, tradicional brasileira (ver anexo A); interpretação instrumental; obra constituída por nove conjuntos de instrumentos: clarinete, piano, xilofone soprano, xilofone alto, xilofone, baixo, maracas, caixa-chinesa, pandeireta e tamborim.

3. “Rock Trap” de W. Schinstine (ver anexo A); interpretação instrumental; obra constituída por quatro grupos: violinos e piano, latas, vassouras e, por último, guitarras.

4. “Ritmo” de D. Davison (ver anexo A); interpretação rítmica e vocal e improvisação com ritmos corporais; obra constituída por dois grupos.

A escolha do repertório baseou-se na necessidade de proporcionar aos alunos um leque de géneros musicais variados e com graus de dificuldade diferente.

Excetuando o “Samba Lé Lé”, todas as outras obras foram interpretadas com acompanhamento de CD áudio (ver anexo A), com a intenção de se cantar/tocar juntamente com as gravações. Convém destacar ainda que, na “Suite Orquestral n.º 2”, houve músicos no palco e músicos na plateia, misturados com o público, o que fez com que a espacialização do som fosse mais dispersa, criando-se assim uma nova abordagem do mesmo. No “Samba Lé Lé”, existiu um momento de movimentação dentro e fora do palco, de modo a dar um maior dinamismo à obra. No “Rock Trap”, foram utilizadas fontes sonoras não convencionais, como as vassouras e as latas, e houve também momentos com movimento no palco. Na obra “Ritmo”, os músicos estiveram sempre no palco, utilizaram-se alguns adereços e deu-se ênfase, em alguns momentos, à expressão corporal. Para além das quatro obras referidas, o espetáculo foi interligado por três pequenas cenas musicais, sem guião predefinido, onde os alunos criaram uma pequena história. Não houve diálogos falados embora fosse utilizada a comunicação não-verbal, de modo a transmitir a mensagem pretendida.

2.2.1. Objetivos

Para a realização deste projeto tomaram-se como competências a desenvolver, no processo de ensino-aprendizagem, três grandes organizadores descritos nas Orientações Curriculares do 3.º Ciclo do Ensino Básico: interpretação e comunicação; criação e experimentação e perceção sonora e musical. No centro destas competências foi necessário assegurar as aprendizagens musicais e sociais resultantes da interpretação, audição e criatividade, os grandes domínios da prática musical.

Tendo em conta que a prioridade deste Projeto Educativo se centrou nas aprendizagens musicais e sociais, foram considerados os seguintes objetivos a atingir:

- Desenvolver e aperfeiçoar competências no domínio de práticas instrumentais e vocais;
- Desenvolver competências de apreciação, discriminação e sensibilidade auditiva;
- Desenvolver competências para criar e improvisar;
- Desenvolver a musicalidade;
- Desenvolver a memorização;
- Desenvolver competências criativas e de experimentação;
- Aprofundar a compreensão e a utilização do vocabulário musical;
- Praticar e desenvolver a leitura de notação convencional;
- Interpretar obras musicais controlando aspetos relacionados com a agógica e a dinâmica;
- Experienciar vários estilos e composições musicais;
- Integrar sons, ideias e movimento em diferentes obras musicais;
- Desenvolver competências no âmbito da *performance*;
- Sensibilizar os alunos para a valorização e prática do trabalho cooperativo;
- Produzir e participar num espetáculo musical encenado.

2.2.2. Metodologias

As doze sessões de 90 minutos decorreram segundo a planificação elaborada (ver anexo B), que foi pensada para a realização de um trabalho gradual e sequencial.

O Projeto Educativo desenvolveu-se em três fases sequenciais:

1ª Fase – Aprendizagem das obras e construção do concerto;

2ª Fase – Consolidação das aprendizagens;

3ª Fase – Apresentação pública.

O projeto envolveu variadas dinâmicas, umas transmitidas pela professora, outras criadas pelos estudantes e algumas ainda apropriadas por todos, a destacar:

- a prática instrumental e vocal, onde cada aluno desempenhou um papel preponderante e indispensável;

- privilegiou-se o trabalho na sala de aula em forma de meio círculo, facilitando a comunicação entre todos os elementos, através de gestos, olhares e da regência;

- o trabalho dos conteúdos programáticos através da prática, que permitiu uma melhor compreensão dos mesmos;

- a intercalação do trabalho do repertório ao longo das aulas entre práticas rítmicas, instrumentais e vocais, que facilitou a consolidação das aprendizagens e o aperfeiçoamento das técnicas, através da repetição;

- a realização de trabalho social através da interação entre os elementos dos grupos e a partilha de conhecimentos e saberes, o que permitiu uma maior entrega ao projeto;

- a adoção de uma postura rigorosa e profissional, sobretudo na *performance*;

- a apresentação pública, que serviu como elemento de maior motivação.

2.2.2.1. Aprendizagem das obras e construção do concerto

Numa primeira abordagem, foi apresentado e explicado aos alunos todo o projeto, os seus objetivos, os materiais a utilizar e as tarefas que iriam realizar para, deste modo, os integrar no processo desde o início e os consciencializar do trabalho que iriam ter pela frente e da responsabilidade que daí advinha. Procurei também, desde logo, motivá-los, reforçando sempre a ideia de que este projeto seria um projeto comum, construído com a colaboração de todos, uma vez que seriam os alunos a decidir o que fazer e como fazer o espetáculo, envolvendo-os assim em todo o processo de criação do concerto e colocando-os num papel de participantes e criadores. Delors refere que o processo de aprendizagem decorre em três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor, dominados pela motivação, pois, na sua ausência, não existe aprendizagem (1996:25).

Procedeu-se também à constituição dos grupos, que variou de obra para obra (ver anexo I), de acordo com as exigências de cada uma. A divisão dos grupos foi feita pela professora nas obras “Suite Orquestral n.º 2” e “Ritmo”. Nas outras, foram os alunos que escolheram os seus grupos e respetivos instrumentos.

No que diz respeito aos recursos materiais, é importante referir que as sessões decorreram numa sala ampla e bem apetrechada, com um piano eletrónico, um computador com monitor de vídeo, um quadro interativo, um leitor de CD e monitores áudio, estantes e instrumentos de percussão.

A primeira fase deste projeto, com a duração de oito sessões de noventa minutos, consistiu na aprendizagem das obras. Esta decorreu mediante notação convencional através da leitura de partituras, incluindo leituras rítmicas e melódicas, instrumentais e vocais. É importante ainda referir que numa das obras, “Ritmo”, houve um espaço destinado à improvisação rítmica, com o intuito de desenvolver, sobretudo, a acuidade motora e competências no âmbito da improvisação. Nas restantes, os alunos interpretaram o que estava escrito.

Foi minha intenção que, logo na primeira abordagem às obras, os alunos fizessem uma pequena análise das partituras, nomeadamente a identificação do andamento, compasso, tonalidade, dinâmica e forma musical. A aquisição de vocabulário, terminologias e conceitos musicais foram importantes para uma

melhor compreensão e interpretação das obras. De seguida, foi realizado então o trabalho de leitura e solfejo. Após este exercício, ouviram-se primeiro os acompanhamentos de CD e depois é que se passou à interpretação das obras.

As quatro obras referidas anteriormente foram trabalhadas sequencialmente. Foi solicitado aos alunos que levassem vários materiais como vassouras, latas, paus de madeira, para além dos seus instrumentos musicais (guitarras, clarinete e violinos). Foram dadas indicações na forma como tocar os instrumentos, deste modo orientando os alunos na sua interpretação. No que se refere à interpretação instrumental, foram também trabalhados aspetos como a técnica, a dinâmica, a coordenação motora, o equilíbrio sonoro, a consciência da pulsação e ainda a consciência do sentido rítmico, melódico e harmónico das obras.

Na obra “Ritmo”, tal como foi referido anteriormente, trabalhou-se a improvisação rítmica. Este exercício foi realizado primeiramente com quatro grupos mais pequenos e, de seguida, com apenas dois. Foi pedido aos alunos que mantivessem a quadratura, já que se tratava de uma obra em compasso quaternário simples, e também que mantivessem uma pulsação regular, dada pelo acompanhamento do CD e pela regência.

Houve lugar ainda para uma aprendizagem vocal, iniciada sempre com aquecimento físico e vocal, focando aspetos relacionados, principalmente, com a colocação da voz, afinação, respiração, dicção e postura. Foram trabalhados também elementos como a dinâmica e o equilíbrio sonoro no canto em conjunto, nunca deixando de parte a pulsação e o sentido rítmico e melódico, de modo a atingir uma maior coesão de grupo.

Como complementos destas aprendizagens, foram mostrados, no *Youtube*, vídeos das versões originais das obras trabalhadas.

2.2.2.2. Consolidação das aprendizagens

Esta segunda fase decorreu durante três sessões de noventa minutos, onde se consolidaram as aprendizagens das obras e se preparou o espetáculo final. Estes ensaios aconteceram no palco do auditório da escola, onde se iria realizar o espetáculo, para que os alunos se ambientassem e tivessem uma

melhor percepção do espaço. Relativamente aos recursos, é importante mencionar que havia um piano de cauda, um leitor de CD, monitores áudio e estantes no auditório.

Nestas sessões foram abordados aspetos essencialmente relacionados com a encenação, tentando sempre criar uma unidade do espetáculo. Deu-se especial atenção às ideias partilhadas pelos alunos, fazendo a professora algumas sugestões e/ou modificações com o intuito de melhorar todo o concerto.

Os alunos tiveram de memorizar as suas partes das obras, exceto na obra “Ritmo”, que interpretaram com o auxílio de partituras, de modo a ficarem mais livres para a atuação em palco. Este exercício de memorização tinha sido iniciado logo na fase anterior e foi um processo gradual, tentando consciencializar os alunos da importância de se ouvirem e alertando para os fraseados, as repetições, os motivos rítmicos e a harmonia, ajudando-os assim a memorizar mais facilmente.

Foi também objetivo destes ensaios desenvolver competências no âmbito da *performance* musical, trabalhadas ao longo de todo o projeto, abordando-se aspetos relacionados com a postura em palco, o à-vontade, a concentração, a técnica instrumental e vocal. Embora com menor ênfase, aprimorou-se também a indumentária e os adereços a utilizar. Valorizou-se sempre a cooperação entre os alunos e o respeito pelas dinâmicas dos grupos.

Cumprir o objetivo de obter o melhor desempenho possível na apresentação pública foi uma preocupação constante.

2.2.2.3. Apresentação pública

A apresentação pública que consubstanciou este Projeto Educativo decorreu no Auditório da Escola Básica e Secundária da Bemposta, a doze de dezembro de 2013, pelas dezasseis horas, para toda a comunidade escolar (ver cartaz anexo H). Teve a duração de vinte minutos e foi seguida pela apresentação de alunos de piano e de guitarra de outros professores. Uma hora antes do concerto, fez-se um breve ensaio geral, com o propósito de organizar todo o material, rever as obras e as encenações e fazer com que os alunos se sentissem mais confortáveis no espaço.

Todos os dezanove alunos da turma participaram no concerto e primaram pela boa execução e desempenho, interagindo responsabilmente uns com os outros e demonstrando saber estar em palco, aspetos também considerados uma vez que a avaliação da execução musical deve ir além das “notas musicais” considerando também o contexto musical, que envolve a disposição em palco, a postura, a expressão facial e corporal, etc. (Green 2000 *apud* Hentschke 1994: 84).

Assistiram ao concerto várias turmas da escola, encarregados de educação, familiares e amigos dos alunos e todos os elementos da direção do agrupamento. As atuações assumem uma grande relevância no processo educativo inerente a qualquer prática artística pelo facto de envolver a comunicação através da música, pois “no final de cada atividade, a apresentação pública do trabalho deverá constituir um procedimento natural e normal no âmbito da aprendizagem de uma arte performativa como é a música” (Vasconcelos, 2006:14). É importante partilhar a música com os outros pois “a obra musical só passa a sê-lo efetivamente quando executada em público” (Godinho, 2009:3).

Com o objetivo de verificar de que modos o processo “concerto encenado” se pode constituir como um fator potenciador das competências musicais e das relações sociais, assentes no desenvolvimento do sentido crítico e da criatividade, foi implementada uma breve investigação, descrita no capítulo seguinte.

3 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo é feita uma abordagem mais detalhada sobre os objetivos implicados na investigação. Segundo Quivy (1992:44), “a melhor forma de começar um trabalho de investigação social consiste em nos esforçarmos por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida”. A questão que surgiu do objetivo de investigação foi:

- **Que aprendizagens musicais e sociais são potenciadas no processo de construção de um concerto encenado em classe de conjunto?**

Assumindo esta pergunta como o fio condutor da investigação, pretende-se descobrir que aprendizagens musicais e sociais são suscitadas nos alunos através da construção de um concerto encenado.

Todos os projetos de investigação se iniciam com uma problemática, “as questões levantadas pelos investigadores são as que nascem, não da ignorância do investigador, mas do sólido conhecimento do seu contexto específico” (Kemp, 1995:14). Desta forma, este estudo deriva do trabalho empírico resultante do agir didático-pedagógico.

3.1. Características gerais da investigação

Da interligação entre o Projeto de Investigação, o Projeto Educativo e a questão de partida, resultam dois eixos principais da investigação, convergentes para um mesmo fim. Por um lado, interessam as aprendizagens musicais propriamente ditas, relacionadas com a criatividade, a memorização, o canto, a prática instrumental e vocal, a audição, a expressividade e a interpretação; por outro, são igualmente relevantes as aprendizagens sociais, que se prendem com questões de relacionamento entre os alunos, colaboração, entreajuda e comunicação com o público.

O processo investigativo decorreu apoiado em quatro procedimentos principais: a observação, a descrição, a análise e a interpretação. Estes, com

tempos e investimentos diferenciados, coexistiram, durante todo o trabalho de campo realizado, que decorreu entre 1 de outubro e 17 de dezembro de 2013, na Escola Básica e Secundária da Bemposta. O projeto foi realizado com uma turma de dezanove alunos do 7.º ano de escolaridade.

3.2. Metodologia da investigação

Neste subcapítulo procede-se à descrição e justificação da metodologia de investigação utilizada.

O verbo investigar significa procurar, estudar e pesquisar algo. A investigação, tal como defendem Cohen e Manion (1994), a par da experiência e do raciocínio, é um dos meios que o ser humano possui para compreender a natureza dos fenómenos. Investigar é implementar uma série de tarefas organizadas em torno do pressuposto e reduzir a diferença entre o que se conhece e o que se tenciona saber.

A investigação educacional tem o mesmo estatuto da investigação científica e, por isso, rege-se pelos mesmos princípios das ciências naturais. Considera-se essencial para o reconhecimento e a resolução de problemas, já que é entendida como “um sector específico da atividade humana, um aspeto específico da realidade social, no seio da qual se produzem os questionamentos particulares, os objetos de estudo e as narrativas científicas próprias das diversas ciências sociais” (Afonso, 2005:11). A prática profissional de um docente pode ser melhorada através da sua atividade como investigador.

Imperativamente, todo e qualquer trabalho de investigação tem que utilizar uma metodologia. A palavra metodologia deriva do termo método, do latim *methodus*, que significa um caminho ou uma via para a realização de algo. Um método é o processo a que se recorre para atingir esse mesmo fim ou para se chegar a um determinado conhecimento. Considerando-se que o “conjunto dos métodos e das técnicas guiam a elaboração do processo de investigação científica” (Fortin, 1999:372), deve-se utilizar diversas técnicas sobre o objeto de investigação para obter uma maior fiabilidade e credibilidade dos resultados.

3.2.1. A Investigação-Ação

Pelas suas características, este trabalho implementará o método de Investigação-Ação (IA), que é um método de intervenção educacional onde, neste caso, o professor será simultaneamente professor e investigador. Segundo Coutinho *et al* (2009) a IA pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente a ação (ou mudança) e a investigação (ou compreensão). Na opinião de Elliot, trata do “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (1991:69). Pérez reforça esta ideia, afirmando que a IA “é uma metodologia de investigação orientada para o aperfeiçoamento da prática. Persegue, como objetivo básico e essencial, a decisão e a mudança orientados numa dupla perspectiva: por um lado, para a obtenção de melhores resultados naquilo que se faz e, por outro, para propiciar o aperfeiçoamento das pessoas e dos grupos com quem se trabalha” (2004:111).

Segundo Latorre (2003), a Investigação-Ação tem como propósito não tanto gerar conhecimento mas sim “questionar as práticas sociais e os valores que integram com a finalidade de explicá-los”. No que diz respeito a este projeto, a investigação é uma intervenção feita no terreno e tem como objetivo ajudar a perceber que aprendizagens musicais e sociais são espoletadas na realização de um concerto encenado. A ação, por seu lado, procura ampliar e reforçar essas aprendizagens, relativamente à interpretação musical e, conseqüentemente, à criatividade e ao desempenho vocal/instrumental e auditivo.

A Investigação-Ação caracteriza-se, com frequência, pela utilização de vários conceitos, teorias, técnicas e instrumentos com a finalidade de tentar resolver problemas reais, para além de procurar responder às questões colocadas no âmbito do trabalho. Bartolomé (1986) define-a como um “processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática”. Assim, a IA pode ser vista não só como uma metodologia mas também como uma forma de ensino. O professor, como defendem Cortesão e Stoers, não se deve limitar à transmissão de conhecimentos científicos mas também ter uma atividade de investigação com características próprias “desenvolvidas na

complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafetivo onde ocorre a ação pedagógica” (1997:11).

Esta prática reflexiva de que se fala é pertinente num trabalho de investigação, pois um investigador tem de ser um professor reflexivo que desenvolve um pensamento crítico em relação às suas práticas e isso é um importante processo de aprendizagem.

3.3. Dispositivos de recolha e tratamento de dados

Neste subcapítulo apresentam-se e justificam-se os instrumentos de recolha de dados criados para a investigação implementada.

Nas ciências sociais coexistem diversas técnicas e métodos de pesquisa. Numa Investigação-Ação as técnicas de recolha de dados são também variadas. Segundo Cohen e Manion (1994), as várias fases devem ser controladas e registadas através de vários mecanismos.

Assim, a presente investigação resultou de um trabalho amplo, com recurso a diversas técnicas de recolha de dados, designadamente: observação direta com notas de campo e registos em vídeo e, ainda, entrevistas semiestruturadas.

3.3.1. Observação, notas de campo e gravação em vídeo

A observação é uma das técnicas mais utilizadas no método de Investigação-Ação, como uma ferramenta útil e fidedigna. Consiste numa recolha de dados que permite obter informação direta sobre determinados aspetos da realidade, procedendo-se depois a uma análise dos factos que se pretendem estudar. A observação tenta captar os diversos comportamentos no momento em que se produzem. Existem dois tipos de observação: a participante e a não participante. No caso deste projeto, todas as observações foram participantes. Segundo Atkinson & Hammersley (1994) esta “é procedida quando o pesquisador desempenha um papel participante estabelecido na cena estudada”,

podendo assim retirar informações sobre as causas geradoras de comportamentos e recolher dados potencialmente importantes e úteis.

A observação pode ainda classificar-se como estruturada ou não estruturada. Neste projeto utilizou-se a última que, segundo Cozby citado por Afonso (2005:92), “é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, (implicando) que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem” (1989:48).

O trabalho de campo realizado abarcou doze sessões letivas de noventa minutos (ver anexo C). Realizadas logo após as observações, as notas de campo incluíram registos detalhados e descritivos no contexto de sala de aula, que se revelaram uma importante ferramenta de recolha de dados, pois conseguiu-se registar comportamentos, motivações e empenho dos alunos, assim como as aprendizagens desenvolvidas.

Para além das notas de campo foram gravados vídeos (doze no total, cada um com a duração de noventa minutos), com o propósito de registar toda a informação do contexto de sala de aula (ver anexo E). Foram analisados sempre que necessário, para averiguar alguns aspetos mais concretos sobre o objeto de estudo. Ao associar imagem, movimento e som, o vídeo permite obter uma repetição da realidade, permitindo averiguar comportamentos ou outros fenómenos que não foram registados durante a observação.

3.3.2. Entrevista

A entrevista é das técnicas de recolha de dados “mais frequentes na investigação naturalista” (Afonso, 2005:97). Consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado “com o objetivo de obter informações sobre o outro (...), e é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994:134). A entrevista revela-se pertinente como complemento da observação, pois permite recolher dados sobre aspetos mais subjetivos dos

entrevistados e aprofundar algumas questões. Por essa razão, esta técnica de recolha de dados adequou-se a este projeto, pois pretendia-se que os alunos falassem abertamente e com maior profundidade das aprendizagens que desenvolveram.

Existem diversas formas de entrevista: a estruturada, a não estruturada e a semiestruturada. A entrevista semiestruturada envolve dois pontos importantes a estudar na investigação: a verificação de um domínio que já é conhecido mas evoluiu e o aprofundamento desse domínio com fatores sem explicação suficiente. Este tipo de entrevista apresenta inúmeras vantagens, entre as quais se destacam: uma melhor perceção de mudanças ou diferenças individuais; a flexibilidade na gestão do tempo; a diversificação na abordagem dos tópicos; a adaptação da entrevista ao entrevistado e uma maior individualização da comunicação. Neste trabalho, foram estas as razões que orientaram a opção pela entrevista semiestruturada, que se situa precisamente entre a estruturada e a não estruturada, pois deve conter um guião elaborado mas pode, a qualquer momento significativo, sofrer alterações, já que as perguntas serão relativamente abertas. Também a ordem das questões pode ser alterada, caso se justifique. Segundo Máximo-Esteves (2008), neste tipo de entrevistas, os entrevistados têm oportunidade de dizer o que sabem e o que pensam sobre o tema que lhes é apresentado, desempenhando assim um papel ativo na construção do significado e na produção de conhecimento.

Tendo em conta questão de partida, referida anteriormente, realizaram-se cinco entrevistas a grupos de estudantes (ver anexo D), na semana seguinte à apresentação pública, na sala de aula, que decorreram num clima descontraído. As entrevistas incidiram sobre duas grandes dimensões – as aprendizagens musicais e as aprendizagens sociais – e tiveram como objetivo principal perceber que aprendizagens foram desenvolvidas pelos alunos ao longo da construção do concerto encenado. Das questões que saíram destas grandes categorias foram criadas subcategorias e formuladas questões aplicadas às mesmas, como se pode verificar no Tabela I.

Tabela I: Entrevistas aos alunos

Organizadores	Objetivos	Questões
Aprendizagens Musicais	Saber os efeitos que o concerto possa ter operado no conceito de música.	Este projeto alterou a forma como encaras o conceito de concerto? O que é que este concerto teve de diferente dos concertos que costumavas ver/fazer? Que novos significados a música ganhou para ti?
	Saber os efeitos que o concerto possa ter operado na memória musical.	De que forma é que este concerto ajudou a desenvolver a tua capacidade de memorização musical?
	Saber em que medida o projeto foi importante no desenvolvimento da criatividade.	De que forma consideras que este projeto estimulou a tua criatividade? (Deste ideias para a realização/apresentação do concerto? Quais foram?)
	Saber em que medida o concerto favoreceu o desenvolvimento artístico/da musicalidade (expressão; interpretação).	De que forma este concerto ajudou a desenvolver a tua expressividade corporal e musical? Como avalias a interpretação que foi utilizada nas diferentes obras? Este projeto contribuiu para que te sentisses mais à vontade em palco? Porquê?
Aprendizagens Sociais	Saber se o concerto favoreceu a comunicação não-verbal.	De que forma a comunicação musical entre ti e os teus colegas se alterou com este projeto?
	Saber se o concerto favoreceu a ajuda e a cooperação.	Durante as aulas ajudaste alguma vez algum colega teu? Como? Foste ajudado por algum colega teu? Como? Achas que cooperaste da melhor forma com o teu grupo? Porquê?
	Saber se o concerto favoreceu a comunicação com o público.	De que forma este concerto proporcionou uma maior comunicação com o público?

3.4. Análise e tratamento de dados

Toda e qualquer investigação tem como objetivo primordial responder à pergunta de partida. Para isso, o investigador deve selecionar várias técnicas de recolha e registo de dados. À identificação das técnicas de recolhas de dados, segue-se a identificação das técnicas utilizadas na sua análise. Esta é descrita como um “processo de procura e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou” (Bogdan & Biklen, 1994:205). A análise de dados envolve várias leituras dos mesmos e a sua organização. Kvale (1996) apresenta as formas de análise mais utilizadas na interpretação de dados: a condensação, que procura resumir os significados das notas de campo, entrevistas, etc.; a categorização, que se baseia na organização do texto em várias categorias; e a estruturação narrativa, ou seja, o tratamento do material em análise como uma narrativa formal.

Tendo sido a pergunta inicial deste trabalho “Que aprendizagens musicais e sociais são desencadeadas na construção de um concerto encenado em classe de conjunto?”, as técnicas de análise e interpretação de dados incidiram sobre estes dois eixos: aprendizagens musicais e aprendizagens sociais.

3.4.1. Análise de conteúdo

Neste projeto, fez-se uma análise do conteúdo de entrevistas, vídeos e notas de campo, sobre as aprendizagens musicais e sociais desenvolvidas, que se enquadra no tratamento de informação qualitativa, considerada por Afonso como um processo “ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento” (2005:118). Segundo Almeida “a análise de conteúdo incide sobre a escolha dos termos utilizados num discurso, a sua frequência e o seu modo de disposição, analisa as modalidades da construção do discurso e do seu desenvolvimento” (2012:2).

A maior dificuldade que o investigador encontra, tal como defende Wolcott (1994:9), é não saber o que fazer com os dados que obteve e recolheu. A recolha de dados e o seu tratamento são processos complexos e exigentes. Existem várias operações de análise de informação. A análise de conteúdo permite um distanciamento relativamente a interpretações espontâneas; um controlo posterior do trabalho de investigação e, ainda, o facto de serem procedimentos metódicos e sistemáticos que articulam a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador (Almeida, 2012:2). Os pontos atrás mencionados explicam bem o porquê da escolha desta técnica neste projeto já que é necessário um distanciamento musical e social das interpretações espontâneas dos alunos e depois obter um maior controlo sobre a informação recolhida.

3.5. Apresentação e discussão dos resultados

Tendo em conta a questão de investigação, realizaram-se cinco entrevistas a grupos de alunos e registaram-se doze notas de campo e doze gravações em vídeos para a recolha de dados, e seu posterior tratamento e análise.

Identificação

O processo de identificação consistiu no registo que foi realizado durante ou após a recolha dos dados. Os intervenientes foram identificados da seguinte forma:

Alunos: com a letra E (estudante), seguida do número do estudante;

Notas de campo: com as letras NC, seguidas pelo número da sessão correspondente;

Entrevistas: com a abreviatura Ent.

Gravações em vídeo: com a abreviatura Víd., seguida do número do vídeo da sessão correspondente.

Transcrição

O processo de transcrição consistiu em colocar em texto todos os registos de áudio e vídeo.

Organização dos dados

Conforme as inquietações suscitadas pela investigação e pelos textos recolhidos, foram construídas categorias ainda durante o processo do trabalho de campo.

A organização e categorização dos dados que se realizou pretende sintetizar a informação recolhida de forma a facilitar a sua manipulação e análise.

Análise das notas de campo, entrevistas e gravações em vídeo

Foram realizadas entrevistas a cinco grupos de alunos, doze notas de campo e doze gravações de vídeo.

Na transcrição procurou-se sempre manter a linguagem utilizada pelos alunos.

Da análise destes dados resultou a necessidade de os agrupar em duas grandes categorias: aprendizagens musicais e aprendizagens sociais. Ambas foram divididas, por sua vez, em várias subcategorias, como se pode observar no Tabela II, bem como os padrões de resposta e alguns indicadores.

A categoria das aprendizagens musicais foi dividida em quatro subcategorias: Conceito de música, que envolve as dimensões para além da audição e o seu carácter informal; Memória musical, que abarca os fatores da memorização e a sua importância; Criatividade; e Desenvolvimento Artístico, que envolve tanto os aspetos mais técnicos como os aspetos mais expressivos e estruturantes.

A categoria das aprendizagens sociais foi dividida em três subcategorias: Comunicação não-verbal; Entajuda e cooperação; e Comunicação com o público, que foca o trabalho colaborativo e também as relações pessoais e sociais.

Tabela II: Análise das notas de campo, entrevistas e gravações em vídeo

Categorias	Subcategorias	Padrões de resposta	Indicadores
Aprendizagens Musicais	Conceito de música	O conceito de música tornou-se mais abrangente (outras dimensões, caráter informal).	<i>“deu uma faceta diferente do que é representar a música, das diferentes maneiras de mostrá-la ao público e permitiu-nos abrir horizontes para uma outra área, interligada com o teatro, a encenação”.</i>
	Memória musical	A memorização é vista como necessária e o concerto como seu facilitador.	<i>“não ficava bem ficarmos agarrados aos papéis”; “eu acho que não é nada difícil de memorizar (...) aquilo ficava na nossa cabeça”.</i>
	Criatividade	É valorizada a construção criativa do concerto e o sentimento de pertença do produto final.	<i>“toda a turma deu ideias e foi com essas ideias que conseguimos o sucesso”; “eu só tenho uma frase a dizer: este foi o nosso concerto”.</i>
	Desenvolvimento artístico	A interpretação caracterizou-se com elementos técnicos, expressivos e estruturais de relevo, onde o elemento da surpresa foi um fator crucial.	<i>“era sempre uma surpresa qualquer, as pessoas não estavam à espera”.</i>
Aprendizagens Sociais	Comunicação não-verbal	Foram valorizados os códigos não-verbais utilizados na comunicação entre os músicos.	<i>“quando ia entrar com o piano, fazia um sinal, uma grande respiração, para conseguirem captar o sinal para entrarem comigo”.</i>
	Enteajuda e cooperação	Foi evidenciada a enteajuda e a cooperação entre os alunos.	<i>“Eu fui ajudado várias vezes pois eu às vezes entrava onde não devia e eles davam-me sempre uma pancada para eu apanhar o ritmo”.</i>
	Comunicação com o público	Foram valorizadas as reações do público às mensagens dramáticas e musicais desenvolvidas no concerto.	<i>“nós nos misturámos, como se o auditório todo fosse o palco e que não houvesse fronteiras”; “neste concerto fizemos piadas, embora não faladas, encenadas, e era para o público, que se ria”.</i>

Apresentação e interpretação dos dados

Após o seu tratamento e análise, serão agora apresentados e discutidos os dados recolhidos (ver anexo F).

Aprendizagens musicais

Nesta categoria considera-se relevante abarcar todas as aprendizagens musicais relevantes na elaboração do concerto.

Foi verificado que o conceito de música **se tornou mais alargado e abrangente**, pois a maioria dos alunos referiu que a música pode ser mais do que só a música erudita. *“Nós às vezes achamos que a música é aquela coisa clássica (...) mas é sempre bom ter experiências assim porque conseguimos ver o que nos espera a música para além da música clássica”*, mencionou o E6 na Ent. Para além disso, o concerto encenado fez com que a música abarcasse outras dimensões para além da audição, como o teatro, aspeto referido na Ent. pelo E18, quando afirmou que *“nunca tinha feito um concerto tão teatral”*, e pelo E15, considerando que este concerto *“deu uma faceta diferente do que é representar a música, das diferentes maneiras de mostrá-la ao público e permitiu-nos abrir horizontes para uma outra área, interligada com o teatro, a encenação”*. A dimensão visual ganhou aqui outro destaque, tal como referiu na Ent. o E7 ao afirmar que *“nós fizemos o concerto, que nunca parava (a música), ficávamos sempre a fazer alguma coisa entre as peças”*. A utilização do espaço foi notada pelo E13: *“a disposição que tivemos em palco foi diferente”*. Ainda nesta subcategoria foi referido e valorizado o carácter informal que a música pode assumir no contexto do ensino vocacional especializado. Na Ent., o E4 disse: *“percebi que não há concertos só formais, também há informais”* e o E18 também notou que *“foi diferente por não estarmos tão direitinhos e estarmos mais livres e soltos”*. Os géneros musicais utilizados contribuíram para esse carácter informal do concerto, aspeto a que se referiu o E15 na Ent.: *“Fizemos o barroco, o rock, o samba, uma peça contemporânea espanhola, ou seja, podíamos misturar todos os estilos”*. O E6 reforçou que *“é sempre bom ter experiências assim porque conseguimos ver o que nos espera a música para além da música clássica”*, já que neste concerto *“usámos coisas do dia-a-dia*

como latas e vassouras” (Ent. E16). Esta informalidade foi também reforçada pelo uso de roupas características das diferentes obras e é referida pelo E15, ao afirmar que *“houve um colega que trouxe um chapéu mariachi”*. O E4 valorizou esta informalidade, ao dizer que *“foi giro todos com os capuchos das camisolas colocados.”* O humor utilizado pelos alunos no concerto foi mais um fator importante, pois o E15 referiu que *“demonstrámos a nossa faceta cómica neste concerto”* e o E4 reforçou a ideia dizendo que *“neste concerto fizemos piadas, embora não faladas”*.

No que respeita à memória musical, foi reconhecida e valorizada a importância da **memorização, vista como necessária** para o concerto, mencionada na Ent. pelo E6, ao afirmar *“que ajudou bastante a memorização porque, ao ser um concerto encenado, não ficava bem ficarmos agarrados aos papéis. Quando vemos os atores do teatro eles não estão lá com o guião a ler aquilo que se passa e, no fundo, foi isso: as nossas falas eram as nossas músicas”*. O E5 também notou que *“ao prepararmos peças tivemos que as decorar para as apresentar melhor”*. Para além deste aspeto, **o concerto foi apontado como elemento facilitador da memorização**, mencionado por todos os alunos nas entrevistas. O E9 disse: *“eu acho que não é nada difícil de memorizar (...) aquilo ficava na nossa cabeça”* e o E7 realçou que *“não tínhamos pautas à frente (...) e tínhamos que memorizar o que fazíamos”*.

Na subcategoria da criatividade, é importante referir que **esta foi valorizada na construção do concerto e no sentimento de pertença do produto final**, sublinhada na Ent. pelo E3, ao afirmar *“eu só tenho uma frase a dizer: este foi o nosso concerto”*, pois, como refere o E8, *“praticamente fomos nós que criámos este concerto”*. O E6 faz menção à criatividade demonstrada pelos alunos na construção do concerto, ao dizer que *“todos nós demos ideias para que o concerto ficasse mais elaborado e fosse mais cativante para as pessoas”* reforçado também pelo E 12 ao afirmar que *“toda a turma deu ideias e foi com essas ideias que conseguimos o sucesso”*. Exemplos dessas ideias foram evidenciadas pelo E11 (NC nº 6) que deu a ideia de *“arranjar um comando para ‘desligar’ o pianista”* e dar voz à guitarrista, ou ainda quando o E15 (NC nº

8) disse que “antes de começar a tocar (no piano) podia ficar pensativo” a ponderar no que ia fazer a seguir.

Na seguinte subcategoria, relativa ao desenvolvimento artístico, **a interpretação caracterizou-se com elementos técnicos, expressivos e estruturais de relevo, onde o elemento da surpresa foi um fator crucial**. É relevante referir que houve um reconhecimento de uma coesão e coordenação na interpretação favorecidas pelo próprio caráter encenado do concerto evidenciados pelos estudantes nas NC nº 4 pois “já todos conseguiam executar sem erros as células rítmicas escritas” e também NC nº 6 “onde os alunos já se sentiam mais à vontade a improvisar ritmicamente e coordenavam melhor os ritmos que faziam com o que os colegas estavam a fazer”. Esta coesão e coordenação são reconhecidas também pelos alunos. Na Ent., o E6 referiu que *“comunicamos entre nós para a música sair bem, todos com um objetivo”*. Esta coesão e coordenação foram também evidenciadas no vídeo 12, na interpretação da obra “Suite Orquestral” (08m43s-10m37s) e também das obras “Samba Lé Lé” (14m20s-16m15s) e “Ritmo” (23m27s-27m18s), no mesmo vídeo.

A expressão corporal e a representação de uma personagem foram reconhecidas e valorizadas pelos alunos como transmissores do caráter expressivo da música. O E6 afirmou que *“o teatro e a música completam-se e o que nós fizemos foi juntar os dois basicamente e, ao fazermos uma parte teatral, damos muita expressão ao corpo e integramos o teatro na música”*. Também o E18 disse que *“tínhamos que ter muita expressividade, para nós passarmos os nossos sentimentos para o público”*, evidenciada no vídeo 12 (10m50s-11m17s), e o E7 reforçou que *“cada um tinha a sua faceta, a sua personagem”*. Em termos estruturais, foi reconhecida a importância da surpresa como elemento estruturante das músicas e do concerto. A este propósito, o E19 refere que *“foram todas interpretações diferentes (...) todas muito bem estruturadas, muito bem pensadas”* e o E2 acrescentou que *“algumas pessoas estiveram no público e não no palco e, por isso, as pessoas não estavam à espera”*. O E17 reforça a ideia do efeito surpresa ao afirmar que *“era sempre uma surpresa qualquer, as pessoas não estavam à espera”* acrescentando ainda que *“nós éramos ‘obrigados’ a tentar pensar em alguma coisa para acrescentar para criar mais surpresa”*. Os alunos referiram ainda a importância de colaborar com ideias para

que, como disse o E6, *“o concerto ficasse mais elaborado e fosse mais cativante para as pessoas”*.

Aprendizagens sociais

Nesta categoria, considera-se relevante abordar todas as aprendizagens sociais e comunicacionais desenvolvidas pelos alunos na preparação e realização do concerto.

No que respeita à comunicação não-verbal, **foram valorizados os códigos não-verbais utilizados na comunicação entre os músicos**, como se encontra descrito nas NC n.º 5, onde o E15 *“ajudava sempre as colegas que tocavam violino, na vez da sua entrada, fazendo-lhes um gesto com a cabeça ou um olhar”*, ou nas NC n.º 10, *“onde tocava-lhes no ombro e dizia por gestos para parar de tocar”*. O mesmo estudante referiu na entrevista que *“quando ia entrar com o piano, fazia um sinal, uma grande respiração, para conseguirem captar o sinal para entrarem comigo”* e o E10 mencionou que um colega *“olhou para mim e deu-me a indicação do tempo”*. Ainda sobre esta subcategoria, foi evidenciada também a descontração que o formato do concerto proporcionou, o que facilitou a interpretação das obras, aspeto referido pela maioria dos alunos. O E18 afirmou que se sentiu *“melhor em palco, mais à vontade”* e o E16 declarou que *“desta vez fiquei mais livre, especialmente no “Samba Lé Lé”, pois no fim levantava-me e dançava”*. O E18 reforçou a ideia dizendo que *“estávamos muito mais soltos e livres”* e o E8 mencionou *“que fiquei ainda mais descontraída do que o costume.”* O E17, por seu turno, referiu que este concerto contribuiu para que todos se sentissem mais à vontade em palco *“porque há pessoas que são mais fechadas e que não falam e que não querem mostrar a sua expressividade e com isto a gente conseguiu com que algumas pessoas ficassem mais abertas em palco”*.

Referente à subcategoria da entrelajuda e cooperação, **foi evidenciada a entrelajuda e a cooperação entre os alunos** favorecidas pelo caráter construtivo do concerto. O E9 referiu que ajudou um colega *“quando foi no xilofone, dizia-lhe às vezes baixinho as notas para tocar”* e o E15 referiu que as

colegas *“estavam confusas e ajudei a indicar quando ia entrar com o piano”*. O E11 mencionou que ajudou as colegas *“na ‘Suite orquestral’ pois elas às vezes perdiam-se”* e o E10 mencionou *“Eu fui ajudado várias vezes pois eu às vezes entrava onde não devia e eles davam-me sempre uma pancada para eu apanhar o ritmo”*. Considerando a cooperação do grupo, o E6 exemplificou: *“acho que cooperámos, por exemplo, quando fomos atrás do palco buscar os instrumentos às vezes ajudava, às vezes ajudavam-me porque ao distribuir os instrumentos faz barulho”* e o E9 concluiu que *“sempre nos ajudámos”*. Destaca-se ainda o contributo da colaboração com os outros para o produto final, como reconhece o E10 quando afirma que *“Eu tentei dar o melhor de mim, dar cem por cento lá no palco e não me enganar.”*

A última subcategoria diz respeito à comunicação com o público, onde **foram valorizadas as reações do público às mensagens dramáticas e musicais desenvolvidas no concerto**, evidenciadas no vídeo 12 (08m43s-08m54s), o que valida a sua encenação. Sobre este ponto, o E3 disse que *“neste concerto a nossa peça começou no público e isso criou interação com o público. O público consegue sentir a cena e visualizar onde esta cena poderia acontecer e sente-se integrado”*. Já o E6 referiu que *“nós nos misturámos, como se o auditório todo fosse o palco e que não houvesse fronteiras”*. As reações do público foram detetadas pelos alunos, como exemplifica o E17, quando diz que *“estávamos a focar o público para eles não olharem ao que estava a acontecer atrás como fazem nos teatros e isso fez com que o público interagisse mais connosco”*. Foi ainda mencionado o carácter humorístico do concerto pelo E10, ao afirmar que *“nós demonstrámos o nosso lado mais divertido e fizemos os outros rirem”*, e pelo E4, quando disse que *“neste concerto fizemos piadas, embora não faladas, encenadas, e era para o público, que se ria”*. Este aspeto mais humorístico é bem visível no vídeo 12 (20m48s-21m50s). Relativamente ao facto de alguns alunos se encontrarem no público a interpretar a sua parte numa obra, o E8 referiu que *“foi interessante porque as pessoas ficavam a olhar para nós”*.

4 – CONCLUSÕES

Ao concluir este projeto, considero que todo o processo idealizado e implementado para esta investigação permitiu-me fazer uma análise e uma reflexão sobre o concerto encenado, num molde mais informal, no âmbito do ensino especializado da música.

Partindo da questão de investigação: “Que aprendizagens musicais e sociais são potenciadas no processo de construção de um concerto encenado em classe de conjunto?” pode inferir-se que a construção de um concerto encenado potencia, de facto, inúmeras aprendizagens, confirmando o pensamento de Ferreira (2007) de que a música é um elemento ativo e potenciador da aprendizagem, pois proporciona o desenvolvimento dos domínios cognitivo, psicomotor e afetivo. No que concerne às aprendizagens musicais promovidas e desenvolvidas, estas incidiram sobretudo sobre o conceito de música e a interpretação musical. Relativamente às aprendizagens sociais desenvolveu-se a comunicação/interação com o público e o trabalho cooperativo e criativo entre os alunos. Nesta vivência musical, é importante salientar que, através de dinâmicas diversificadas, mesmo em pouco tempo, os alunos demonstraram motivação, interesse e, sobretudo, a sua criatividade.

Apesar de a educação ser um mundo em constante mutação, por vezes o ensino especializado da música permanece muito formal na sua forma e conteúdo. Entende-se aqui por formal toda a aprendizagem escolar feita, usualmente, nos Conservatórios e Escolas de Música, regidos por programas impostos, aplicados sempre sob a orientação de professores, em disciplinas compartimentadas, raramente fazendo a interligação entre composição, audição e interpretação, tal como defende Swanwick no seu modelo CAP (*composition, audition e performance*). A educação informal difere da formal sobretudo na forma como são realizadas as aprendizagens, pois o aluno aprende em contacto direto com os colegas, sem qualquer tipo de programa, integrando a composição, a audição e a interpretação. Lucy Green (2002) atribui muita importância a este tipo de educação pela envolvimento na música e nas práticas musicais do ambiente que permite, assim como a motivação que suscita, pois há práticas que só são prazerosas quando são desejadas. A autora defende ainda

que a sensibilidade deve ser valorizada, mais até do que a habilidade técnica propriamente dita. Por fim, ressalva a importância da amizade, da afinidade, da responsabilidade e do comprometimento com a prática musical.

Neste projeto tentou-se encontrar um equilíbrio entre as aprendizagens formais e informais, mas é pertinente referir que foram as últimas que fizeram espoletar a motivação, um dos fatores cruciais na construção e realização do concerto. Segundo Green (2002:71), é importante adaptar as formas de aprendizagem informal “dentro dos sistemas formais educativos”. Esta informalidade foi notória na interpretação de diferentes obras de variados estilos musicais, como o rock e o samba, no uso de roupas pouco usuais em concertos dito “convencionais” e ainda na utilização de instrumentos musicais não convencionais.

Assim, o concerto encenado tende a alterar o conceito da própria música por parte dos alunos, pois, sendo um projeto que envolve uma parte teatral, não se insere no concerto de música “convencional”, muito preconizado no ensino especializado em que o espectador vai “ouvir” um concerto. O conceito de música adquire aqui outros significados, pois esta passa a ser algo que não se ouve apenas mas também que se vê e se sente. De acordo com Meyer (1956) é relevante considerar a construção pessoal e social do significado musical. A música tem significado para o sujeito na medida em que se vincula à experiência vivida, passada ou presente, proporcionando assim sentimentos e emoções significativos.

Assumindo o pressuposto de que a música adquire uma natureza distinta ao interligar-se com o teatro, em função das necessidades requeridas pela cena, um projeto destes propicia o desenvolvimento de aprendizagens muito para além das estritamente musicais. Neste contexto teatral, a música expressa-se de duas formas: uma mais evidente, em termos técnicos musicais como o tocar e o cantar; a outra, implícita nos processos de atuação e encenação, envolvendo dinâmica de cenas, construção de personagens, movimento e deslocação no espaço. Nesta segunda forma de manifestação, a música rompe com a sua “lógica interna”, reconfigurando as suas técnicas em função das interações com os variados discursos presentes no ambiente cénico. Tal foi experimentado, já no século XIX, por Richard Wagner, na sua *Gesamthunswerk* (“Obra de arte total”). Defendendo a integração entre as várias artes como o teatro, a música, o

canto, a dança e as artes plásticas, o compositor revolucionou o conceito de ópera e as interações da linguagem dramática com a linguagem musical.

Ao relacionar a música com o teatro, não se pode deixar de referir o papel da memorização, reconhecida e valorizada aqui como fator crucial para a construção do concerto. Por outro lado, este foi um elemento estruturante e facilitador da memória musical, “fundamental para a audição e compreensão da música” (Palheiros, 2009:3).

Relativamente à interpretação, o concerto encenado tende a valorizar a criatividade ao longo da construção do mesmo, abrindo-se espaço, em sala de aula, para a discussão de ideias, de forma a promover uma maior variedade e até mesmo criar surpresa no espetáculo. “A criatividade (...) desenvolve a personalidade, forma o caráter e ao mesmo tempo, ensina a viver com os outros” (Stern, 1973). É importante inculcar nos alunos este espírito criador, e não meramente imitador, de modo a que as aprendizagens se façam com base na experimentação. A própria prática musical, manifestada nas atividades de improvisação, interpretação e apreciação, irá promover, de forma orgânica, o desenvolvimento criativo, num processo contínuo. Para Swanwick (1996:22), isto significa que “a música na escola não pode ser vista como um museu musical ou uma janela cultural, mas um lugar e um espaço onde se facilitam conversações musicais”. Aprender, num sentido mais lato, significa também criar e recriar e não receber apenas algo já preconcebido. Como defende Patrício “não há, pois, em rigor, aprendizagens sem criatividade” (2001:239).

Foram também valorizados e reconhecidos fatores como a coesão e a coordenação na interpretação das obras, potenciadas pelo caráter do próprio concerto encenado. É importante desenvolver “a musicalidade e o controlo técnico-artístico” através da apresentação “em grupo de diferentes interpretações” (Vasconcelos, 2001:9). A coesão e a coordenação evidenciadas contribuíram para o desenvolvimento de uma consciência musical, não só no que concerne à compreensão global do que é a música enquanto arte performativa, mas também no que diz respeito às capacidades de audição, atenção e concentração necessárias a toda a prática musical.

Ainda no domínio da interpretação, é pertinente fazer referência às aprendizagens instrumentais e vocais que foram desenvolvidas. Tendo em conta que um concerto encenado engloba uma grande variedade de aprendizagens

instrumentais e vocais, este conduz, conseqüentemente, a uma significativa evolução técnico-artística, nomeadamente das acuidades rítmica e auditiva.

O concerto encenado promove o desenvolvimento da expressão corporal e a criação de personagens, ou até mesmo de uma cena específica, e estes são elementos importantes na transmissão do caráter expressivo da música, à qual o gesto e o movimento corporal estão intimamente ligados. De certa forma, a realização musical pressupõe a associação entre um gesto ou movimento e o som.

No domínio das aprendizagens sociais, os códigos não-verbais utilizados na comunicação entre os alunos são muito valorizados. Segundo Hargreaves (1999:9), a comunicação não-verbal pode ser muito mais eficaz do que a verbal para tarefas expressivas mais abertas. Se o estabelecimento de uma comunicação não-verbal é importante numa área como a música, torna-se ainda mais relevante na música de conjunto. Para que todos se consigam compreender e ajudar mutuamente a comunicação tem que ser desenvolvida, o que exige tempo e alguma prática.

O caráter construtivo do concerto fomenta a cooperação e a entreaajuda entre todos os elementos da turma. O trabalho em torno de um objetivo comum contribui para criar um sentimento de pertença coletiva do produto final. Vygotsky defende que é importante trabalhar em conjunto pois a realização de tarefas em grupo permite “partilhar e construir o conhecimento” (1978:86).

Convém também destacar a comunicação entre os músicos e o público que um projeto destes proporciona. A sala de concerto desenvolveu desde sempre uma cultura de separação entre palco e plateia, remetendo o público para o papel de mero espetador. O concerto encenado estimula a comunicação constante com o público, o que favorece a criação de empatia entre a audiência e os músicos. Embora de forma ténue, esbatem-se assim as fronteiras entre palco e plateia quando alguns dos músicos se misturaram com o público na interpretação das obras. É relevante ainda referir que, neste concerto propriamente dito, houve uma grande preocupação pelo público demonstrada pelos alunos, nomeadamente em ir ao encontro do que pudesse entusiasamá-lo, quando se geravam ideias para a construção do concerto. Segundo Swanwick é importante que se “proporcione o envolvimento da audiência, por mais pequena e informal que esta possa ser” (1979:44). Nesta atuação em concreto, os alunos

puseram de parte a ideia de apenas tocar e cantar bem, acrescentando-lhe uma visão mais global, e reforçaram a importância de se pensar nos outros e de fazer um concerto para os outros.

Implicações educativas

A investigação levada a cabo neste projeto incidiu sobre variáveis musicais e sociais e proporcionou um olhar mais atento e crítico, cientificamente sustentado, acerca do trabalho realizado.

Este projeto mostrou-se pertinente pela sua interligação com a encenação, sendo, por isso, importante dar continuidade a iniciativas deste género, que integrem várias áreas artísticas, interligando assim diferentes conteúdos, linguagens e emoções. Este processo acaba por facilitar também a aquisição e o desenvolvimento de conhecimentos e capacidades de áreas distintas.

Por se tratar de um trabalho conjunto, o concerto encenado fomenta o espírito de grupo e o sentimento de fazer parte de algo, fatores cruciais num projeto como este. Quando se promove um espetáculo com o qual os alunos se identificam e no qual participam globalmente, este adquire todo um novo significado o que espoleta também uma maior motivação. Considero que a motivação é um dos fatores que, na música, pode fazer a diferença entre o sucesso ou o insucesso de um projeto. Ela é a força motriz que desencadeia todos os outros aspetos, inclusive as próprias aprendizagens.

Ao dar continuidade a este trabalho será necessário, no entanto, abranger outros instrumentos, estilos e, se possível, culturas e linguagens musicais. Cabe ao professor dar a conhecer e a experienciar aos alunos essa variedade de estilos, instrumentos e culturas musicais, fazendo sempre uma ponte para o contexto cultural e social dos mesmos, que precisa de ser entendido para que se perceba a mensagem e a função de uma obra de arte. Ao proporcionar uma vivência musical diversificada, os alunos adquirem um maior vocabulário musical e desenvolvem o conhecimento de outras culturas. Para além do que foi referido, este projeto deve abarcar também diversos contextos musicais, permitindo aos

alunos vivenciarem estas experiências em diferentes “palcos” e para públicos distintos.

Outro desafio a ter em conta na construção de um trabalho como este é a integração de diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, permitindo que todos participem. Partindo do pressuposto que os estudantes não são meros recetores de informação mas são sujeitos com experiências, vivências e competências adquiridas, é fundamental incentivá-los a expor as suas ideias ao longo da construção do projeto.

Para o futuro, será importante, ainda, acautelar que uma iniciativa que envolva várias vertentes artísticas não se disperse por outros aspetos que não os musicais, ao ponto de resultar numa fraca qualidade musical/interpretativa e de comprometer as próprias aprendizagens musicais.

Os resultados positivos revelados neste projeto, no empenho, interesse e aprendizagens, apontam para a importância do concerto encenado ser valorizado e implementado de forma mais regular no currículo de música. O ensino artístico vocacional tem toda a sua estrutura (incluindo currículos, planos de estudos, programas e formação de professores) direcionada para um determinado tipo de ensino, altamente especializado, e para determinados objetivos, entre os quais se destaca a formação de futuros músicos profissionais. No entanto, vários desses propósitos não são levados a cabo, pois muitos alunos que frequentam este tipo de ensino não procuram uma carreira de instrumentista, mas sim um certo enriquecimento cultural, pessoal e social. Por isso, será importante reformular os processos de aprendizagem da música “que têm modelos estereotipados e estandardizados, articulando diferentes saberes” (Figueiredo & Vasconcelos, 2002). A disciplina de Classe de Conjunto é um espaço privilegiado à implementação de projetos artísticos diferentes que se podem articular com os currículos impostos.

Considerando o espaço escolar, neste Agrupamento não existe nenhum Clube de Música nem qualquer outra atividade musical extraletiva. Por isso, propor-se-á à Direção a criação de um Clube de Teatro Musical, para que se possa alargar o projeto a todos os alunos, mesmo os que não frequentam o ensino especializado da música. A educação musical deve ser para todos e deve incluir, segundo Kater (2004), “tanto a educação em música como a educação através da música (como meio e como fim)”. Este Clube de Teatro Musical

englobará também concertos encenados e, no sentido de tornar mais rica a experiência, será feita uma proposta de colaboração ao professor e aos alunos da disciplina de Teatro da escola, para a realização de projetos em conjunto.

Importa lembrar ainda que as apresentações públicas numa área como a música revelam-se de extrema importância, pois a arte é para ser mostrada e vive da exibição. Isso é essencial para qualquer músico, pois cada um tem, “à sua maneira, um profundo desejo de sucesso, de poder realizar e ser por isso reconhecido socialmente, mostrando ao mundo o quanto também é capaz” (Kater, 2004:47). Para além disso, as apresentações públicas fomentam a autonomia e a responsabilidade, tanto no que diz respeito à organização como à interpretação.

Nesse sentido, a proposta da Direção do Agrupamento de fazer uma apresentação pública no “Março Jovem” – um evento com atividades desportivas e culturais, organizado pela Câmara Municipal de Portimão - dará ao projeto um novo impulso. Desde logo, infere-se que este foi socialmente aceite e reconhecido, mas o convite também tem várias implicações educativas: permitirá realizar o concerto para um público mais abrangente e irá reforçar a relação escola-comunidade. Essa articulação permite estabelecer pontes com o exterior e conseqüentemente uma abertura da Escola que poderá favorecer futuros projetos e novos desafios. Assim, nota-se que a Escola tem um papel relevante no desenvolvimento, promoção e inserção cultural e social do trabalho artístico que os alunos realizam.

Por fim, defendo que a qualquer educador cabe um duplo papel de professor e investigador pois “ser professor-investigador é primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (Alarcão, 2000). Convicta da projeção académica deste projeto de investigação, tendo este estudo revelado a importância do concerto encenado nas aprendizagens dos alunos e no fortalecimento da relação entre eles e o público, considero fundamental o desenvolvimento mais aprofundado desta temática. Para o efeito, julgo ser relevante a partilha deste estudo com a comunidade científica, razão pela qual penso escrever um artigo no próximo ano, na qualidade de docente, sobre o mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. ASA Editores, SA.
- Alarcão, I. (2000). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?* Universidade de Aveiro.
- Almeida, F. (2012). *Análise de Conteúdo*. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Atkinson, P. e Hammersley, M. (1994). Ethnography and participant observation. In N. Denzin e Y. Lincoln (eds), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 248-261.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. In *Educar*, n.º 10, pp. 51-78.
- Bogdan, R. & Biklen S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Carrasco, J. e Baignol, J. (2004). Técnicas y recursos para motivar a los alumnos, Rógar, S.A., Navalcarnero (Madrid), pp. 111-129.
- Cerqueira, D. L. (2009). Proposta para um modelo de ensino e aprendizagem da Performance Musical. In Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, volume 15, n.º 2. Consultado a 06-03-2014. <http://www.anppom.com.br/opus/opus15/207/207-Cerqueira.pdf>
- Cohen, L., e Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. 4ª ed. London: Routledge.
- Colaço, V. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, volume 17, n.º 3, pp. 333-340.

Cortesão, L., & Stoer, S. (1997). Investigação-ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a educação inter/multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, n.º 7, pp. 7-28.

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., e Viera, S. (2009). *Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13 (2), pp. 35-279.

Davidson, J. (1999). O corpo na interpretação musical. *Música, Psicologia e Educação* (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto, p. 83.

Dees, R. (1990). Station break: A mathematics game using cooperative learning and role playing. *Arithmetic Teacher*, n.º 37, p. 8-12.

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Consultado a 20-02-2014.

http://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/Dellors_alli_Relatorio_Unesco_Educacao_tesouro_descobrir_2008.pdf

Elliot, J. (1991). *Action research in education change*. Milton Keynes: Open University Press.

Ferreira, M. S. e Santos, M. R. (2007). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

Figueiredo, I. & Vasconcelos, A. (2002). A Escola e os Saberes na era das competências: um olhar a partir da música. *Educação Ensino*. 14 (25).

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência.

Godinho, J. C. (2003). Complex Musical Experience and Mental Representation of Music. In *ESCOM 5 (Abstracts)*. Hanover: ESCOM 5.

Godinho, J. C. (2006). O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In Ilari, B. S. (ed.). *Em busca da mente musical: Ensaio sobre os processos cognitivos em música da percepção à produção*. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, pp. 353-379.

Godinho, J. C. (2009). Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC. Meloteca. p. 13. Consultado a 08-02-2014.

<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idades pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, Lucy. (2002). How popular musicians learn: a way ahead for music education. London: Ashgate Press, p. 66.

Hargreaves, A. (1995). Development and Desire. A Postmodern Perspective. In Thomas Guskey e Michael Huberman (eds.). *Professional Development in education: New Paradigms & Practices*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Música, Psicologia e Educação*. (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Hentschke, L. & Souza, J. (2003). *Avaliação em Música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna.

Kater, C. (2004). *O que podemos esperar da educação musical em projeto de ação social*. Revista ABEM, Porto Alegre. (10), p. 46.

Kemp, A. (1995). *Introdução à investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Kennedy, M. e Bourne Kennedy, J. (eds.) (2006). Kagel, Mauricio. *The Oxford Dictionary of Music*. (Second edition, revised). Oxford: Oxford University Press.

Kvale, S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción*. Barcelona: Editorial Graó.

Leitão, F. (2006). *Aprendizagem cooperativa e inclusão*. Cacém: Editor Ramos Leitão.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da Investigação-ação*. Porto: Porto Editora.

Medeiros, E. (2008). *O contributo da formação contínua sobre o desenvolvimento profissional dos educadores de infância*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

Meyer, L. B. (1956). *Emotion and meaning in music*. Chicago: The University of Chicago Press.

Nogueira, I. (1997). *O modelo atual da educação musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes*. Revista ABEM, Salvador-Ba. (4), ano 4, pp. 28.

Oliveira, M. e Milhano, S. (2010). *As artes na Educação: contextos de aprendizagens promotores de criatividade*. 1ª Edição. Folheto Edições & Design. Leiria.

Orff, C. (1999). *Las ideas pedagógicas em el Orff-Schulwerk*. Orff Espanha volume 1, p. 5.

Palheiros, G. B. (1999). *Metodologias e Investigação sobre o Ensino do Ritmo – Algumas Reflexões*. In Associação Portuguesa de Educação Musical – APEM – Revista 1999 (n.º 103). Consultado a 14-11-2013.

<http://www.awpm.pt/docs/Boletim103Apem.pdf>

Palheiros, G. B. (2009). Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC. Meloteca. pp. 6-8. Consultado a 10-12-2013.

<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

Palheiros, G. B. (2009). *Audición musical ativa com el musicograma*. Eufonia Didáctica de la Música.

Patrício, M. F. (2001). *Escola, Aprendizagem e Criatividade*. Porto: Porto Editora.

Pérez, G. (2004). *Metodologias de Investigação em Animação Sociocultural*. In Trilla, J. (Coord.). *Animação Sociocultural Teorias, Programas e Âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget. Editorial Ariel, pp. 101-119.

Piaget, J. (1972) *A Evolução Intelectual da Adolescência à Vida Adulta*. Porto Alegre: Faculdade de Educação.

Pinto, A. (2006). *Motivação para o estudo da música: factores de persistência*. *Música, Psicologia e Educação* (6). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Quivy, R. (1992). *O procedimento e a pergunta de partida*. In *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Regelski, T. (1975). *Principles and Problems of Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall.

Santos, J. (2007). *Ética e Deontologia – Representações de Professores*. Sintra: Associação de Professores de Sintra.

Stern, A. (1973). *L'expression, ou l' Homo Vulcanus*. Neuchatel: Delachaux et Niestlé.

Soares, I. (2008). *A vibração do som e sua repercussão na performance musical*. In *Associação Portuguesa de Educação Musical – APEM – Revista 2008* (n.º 130).

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Windsor: NFER Publishing Company.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.

Swanwick, K. (1996). Instrumental teaching as music teaching. In Spruce, G. (ed.). *Teaching Music*. London: Routledge.

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

Vasconcelos, A. (2001). *Música: Orientações Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da Música: 1º Ciclo do Ensino Básico: orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychology process*. Harvard: Harvard University Press.

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pró-Música.

Wolcott, H. F. (1994). *Transforming Qualitative Data: Description Analysis and Interpretation*. Thousand Oaks: Sage.