



Concerto de Natal: Construção social e desenvolvimento da musicalidade

Domingos Manuel Bonito da Silva

Aluno nº 120138005

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

Setúbal, Março de 2014



Concerto de Natal: Construção social e desenvolvimento da musicalidade

Domingos Manuel Bonito da Silva

Aluno nº 120138005

Professor orientador: Doutor António Ângelo Vasconcelos

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

Setúbal, Março de 2014

Resumo

Este Projeto Educativo assume um caráter exploratório e enquadra-se no paradigma da investigação ação.

Através do mesmo, pretendeu-se escutar o papel da educação musical em contexto escolar, como promotora de desenvolvimento de aprendizagens musicais e da musicalidade, bem como, meio facilitador do desenvolvimento de aprendizagens sociais.

Ao formar um grupo vocal e instrumental *Orff*, constituído por alunos do quarto ano de escolaridade, do 1º ciclo do ensino básico, no âmbito da Atividade de Enriquecimento Curricular de Educação Musical, tentou-se apurar, de que modo a constituição de um grupo com estas características se poderia constituir como um catalisador positivo, adequado para potenciar as referidas aprendizagens, bem como, identificar quais as aprendizagens/competências que foram adquiridas pelas crianças.

O projeto culminou com a realização de um espetáculo -“Concerto de Natal” - dirigido às comunidades educativa e local, possibilitando desta forma às crianças a oportunidade de mostrar e partilhar o seu trabalho.

A adesão e o envolvimento das crianças refletiu-se através da forma como se apropriavam dos conteúdos transformando-os e (re)significando-os para si, recriando e reconstruindo as canções à medida de todos e de cada um deles. Constatou-se que, a par do desenvolvimento de conteúdos musicais, foram também desenvolvidos domínios como a cognição, socialização, comunicação, afetividade e a imaginação indo, desta forma, ao encontro da perspetiva de Swanwick, (1999), que refere o potencial da música na promoção do desenvolvimento individual, na renovação cultural, na evolução social e na mudança.

As crianças compreenderam a música como algo significativo nas suas vidas, como forma de interpretação do mundo e de expressão de valores.

Palavras chave: Aprendizagem; aprendizagens musicais; musicalidade; aprendizagens sociais.

Abstract

This educational project takes an exploratory feature and fits in the action research paradigm.

Through it, was intended to scrutinize the role of musical education in a scholastic context, as a promoter of development of musical skills and musicality, as well as a facilitator in the development of social skills.

By forming an *Orff* vocal and instrumental group, constituted by students in the fourth grade, the 1st cycle of basic education within the Enrichment of Music Education Curriculum Activity, we attempted to determine, how the formation of a group with these characteristics could be as suitable for those learning potentiate positive catalyst, as well as identify which of the learning/skills were acquired by the children.

The project culminated with the performance of a "Christmas Concert" show – focused on educational and local communities, thus allowing children the opportunity to display and share their work.

The adherence and involvement of children was shown throughout the way of content appropriation transforming them and (re)signifying them for themselves, recreating and rebuilding the songs to each and everyone sizes. We could verify that, besides the development of musical content were also developed areas such as cognition, socialization, communication, affection and imagination, going this way to meet the Swanwick perspective, (1999), which refers to the potential of music in promoting individual development, cultural renewal, social evolution and change.

So, the children understood music as something significant in their lives, as a way of interpreting the world and the expression of values.

Keywords : Learning; musical skills ; musicality ; social skills.

Agradecimentos

O espaço limitado para os agradecimentos, seguramente, não me permite agradecer, como devia, a todas as pessoas que ao longo deste meu desafio me ajudaram de alguma forma, direta ou indiretamente, a levar a bom porto a minha formação e realização pessoal. No entanto não queria deixar de demonstrar a minha gratidão ao meu orientador Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos, pela sua preciosa ajuda, pelo estímulo e, sobretudo, pela paciência com que me orientou neste processo.

Ao coordenador do departamento de música, Professor Doutor José Carlos Godinho, pela sua amabilidade, pelo apoio e disponibilidade.

Ao professor Carlos Xavier pela amizade, cumplicidade, disponibilidade e sentido de humor, sempre presente em todos os momentos.

A todos os professores do Mestrado pelos ensinamentos e respeito com que sempre me trataram.

Aos meus alunos pela colaboração, empenho e responsabilidade com que me ajudaram a cumprir esta grande tarefa.

Aos pais pela sua cooperação.

À coordenadora da escola, Professora Natália e às colegas e Professoras titulares das turmas envolvidas no projeto, Paula e Sandra, que tão gentilmente colaboraram neste projeto.

À direção do agrupamento que me permitiu implementar este projeto educativo e desenvolver a minha investigação.

Aos meus colegas de curso pela amizade e camaradagem.

Aos meus amigos Francisco, Esteves, Rui e Madalena com quem partilhei conversas e algumas dúvidas.

À Isabel, Rita e Mariana pelo seu amor.

Índice

Resumo	2
Abstract.....	3
Agradecimentos	4
Índice de anexos: Formato papel, Áudio e Vídeo (DVD)	7
Introdução.....	9
1 - Enquadramento Teórico	14
1.1. - Aprendizagens Musicais: Construção e desenvolvimento da musicalidade.	14
1.1.1. - Da Técnica instrumental e vocal	14
1.1.2. - A musicalidade, Apresentação e Performance	15
1.2. - Processos de aprendizagem musical.....	17
1.2.1. - Composição, audição e performance.....	18
1.2.2- Aprendizagens formais e informais	20
1.2.3. - O papel do professor.....	21
1.3. - Aprendizagens sociais: Construção e desenvolvimento da criança ao nível pessoal e social.....	23
1.3.1 - Do Empenho e autonomia pessoal e social, comportamento e responsabilidade.....	23
1.3.2. - Socialização: relação interpares e trabalho colaborativo.	25
2 - Projeto Educativo: Concerto de Natal: Construção social e desenvolvimento da musicalidade.....	27
2.1. - Organização do Trabalho Desenvolvido no Projeto	27
2.1.1. - Calendarização	28
2.1.2. – Contextualização e caracterização geral do projeto	28
2.1.3. Objetivos	29
2.2. - Dimensões Estruturantes do Projeto Educativo	30

2.2.1. - Apresentação geral do projeto	30
2.2.2. - Desenvolvimento das aprendizagens	32
2.2.3. - Ensaios gerais e apresentação pública.....	35
3 - Projeto de investigação: Metodologia e apresentação dos dados	38
3.1. - Caracterização da Metodologia de Investigação	38
3.2. - Técnicas e Instrumentos de recolha de dados	39
3.2.1. - Inquérito por Entrevista	40
3.2.2 - Observação direta e participante - Notas de Campo	41
3.2.3 Grelhas de observação e Registo	42
3.2.4. - Registos áudio e vídeo das sessões e do concerto final.....	42
3.3. - Análise e tratamento dos dados	43
3.4. - Apresentação e Interpretação dos Dados	48
3.4.1. - Aprendizagens Musicais	48
3.4.2. - Aprendizagens Sociais.....	60
3.4.3. - O papel do professor.....	66
3.4.4. - Avaliação do projeto.....	66
4 - Conclusões.....	68
4.1. - Implicações Educativas	72
Bibliografia	75

Índice de anexos: Formato papel, Áudio e Vídeo (DVD)

Anexo 1 - Partituras

Anexo 2 - Playback Laurindinha

Anexo 3 - Playback Titanic

Anexo 4 - Playback Alecrim

Anexo 5 - Playback Voar

Anexo 6 - Playback Eu tenho um amigo que gosta de mim

Anexo 7 - Playback Natal Africano

Anexo 8 - Playback Um Natal bem quentinho

Anexo 9 - Autorização para filmagens

Anexo 10 - Cartaz Vialonga

Anexo 11 - Convite Vialonga

Anexo 12 - Pedido de autorização aos pais

Anexo 13 - Guiões de Entrevista

Anexo 14 - Grelhas de Observação e Registo

Anexo 15 - Tratamento - Transcrições das Entrevistas por Categorias

Anexo 16 - Notas De Campo

Anexo 17 - Tratamento Notas De Campo

Anexo 18 - Planificação das sessões

Anexo 19 - Vídeo Sessão 3 - 23-10-13

Anexo 20 - Vídeo Sessão 4 - 16-10-13

Anexo 21 - Vídeo Sessão 5 - 23-10-13

Anexo 22 - Vídeo Sessão 6 - 30-10-13

Anexo 23 - Vídeo Sessão 7 - 06-11-13

Anexo 24 - Vídeo Sessão 8 - 13-11-13

Anexo 25 - Vídeo Sessão 10 - 20-11-13

Anexo 26 - Vídeo Sessão 11 - 27-11-13

Anexo 27 - Vídeo Concerto Laurindinha e Malhão

Anexo 28 - Vídeo Concerto Titanic

Anexo 29 - Vídeo Concerto Alecrim

Anexo 30 - Vídeo Concerto Voar

Anexo 31 - Vídeo Concerto Eu Tenho um Amigo

Anexo 32 - Vídeo Concerto Natal Africano

Anexo 33 - Vídeo Concerto Um Natal bem quentinho

Introdução

A Educação musical no primeiro ciclo pode assumir-se como um meio privilegiado para influenciar e orientar as crianças, tanto a nível das aprendizagens musicais como sociais. Como refere (Gordon 2008) “para se compreender como as crianças aprendem música e a melhor forma de professores e pais as poderem guiar e educar musicalmente, é necessário perceber o papel importante da aptidão musical na aprendizagem e no ensino da música. Aptidão musical é diferente de desempenho musical. A primeira é a medida do potencial de uma criança para aprender musica; representa possibilidades interiores. O desempenho musical é o resultado do que uma criança aprendeu relativamente à sua aptidão musical; representa a realidade exterior.” (p.17). Neste contexto, os desempenhos musicais conseguidos pelas crianças, podem influenciar toda a sua vida social, quer do ponto vista pessoal quer no relacionamento com os seus pares, professores e pais.

As investigações realizadas por autores como Vygotsky (2001) e Edwin Gordon (2008), revelam o enorme poder que a música pode exercer sobre as pessoas. As suas funções psicológicas podem ser resumidas em três domínios principais, nomeadamente as funções cognitivas, emocionais e sociais, estas tornam-se no cerne investigativo deste projeto que pretende averiguar de que forma a performance em música pode repercutir-se nas aprendizagens musicais e sociais das crianças.

Ancorando na perspetiva de Swanwick (1992), a música pode ser considerada como uma espécie de discurso que permite e enriquece a nossa compreensão do mundo e de nós próprios, ajudando-nos a explorar os nossos sentimentos. É uma forma de expressão do pensamento e do conhecimento traduzida de forma simbólica. Sendo considerada uma arte, deverá assumir-se como um elemento indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural da criança.

Neste sentido Elliott (1995), defende que as crianças merecem ter a oportunidade para desenvolver “o saber musical”, pois este contribui para o crescimento, conhecimento e prazer das crianças. É uma forma de pensar e de conhecer lógica e viável que se educa e se deve aplicar a todos.

Assim sendo, o auto crescimento, o autoconhecimento, o prazer musical e o desenvolvimento da autoestima, dependem do profundo envolvimento com as normas musicais e do desenvolvimento do saber musical gradual, sistemático, e sustentado.

O mesmo autor reforça que fazer música de forma competente e realizar música criativa, «dependem dos genes, das nossas capacidades inatas da consciência, e de uma forma adquirida de conhecimento chamado *saber musical* (...) o *saber musical* não é qualquer coisa que algumas pessoas têm e outras não. Todas as pessoas têm poderes conscientes necessários para fazer música e ouvir música, de forma competente» (p.235).

Motivações pessoais

Consciente de que a Educação Musical se deve traduzir na execução de atividades lúdicas que permitam às crianças, a livre expressão de sentimentos, sensações, criatividade, autonomia, distribuição e aquisição de saberes, e que a relação entre a Educação Musical e a escola, nas Atividades de Enriquecimento Curricular é indispensável para uma didática educacional que vise o desenvolvimento musical e social da criança, quero pois salientar, que este estudo se reveste de significativa importância ao nível pessoal e profissional, dado que permitirá explorar materiais e técnicas, implementar e desenvolver estratégias e metodologias, bem como identificar e avaliar reflexivamente os efeitos da ação da prática educativa.

Motivado pelo facto de ter ocupado muitos anos da minha vida exercendo a atividade profissional de músico, acredito no potencial das artes performativas como forma de tornar os alunos mais dinâmicos, diligentes e interventivos, perante a sociedade em geral, como meio para desenvolver competências musicais e sociais, aproximar culturas e formas de estar.

Através de uma vivência musical diferenciada com as artes performativas, a escola pode tornar-se num polo de interesse e cultura para as crianças e comunidade em geral.

Levantamento da problemática

A pertinência da realização deste projeto educativo fica a dever-se a vários factos, nomeadamente, ao contexto social no qual a escola se inclui, caracterizado pela multiculturalidade, deficientes relações entre as várias comunidades residentes, baixos rendimentos, fracos recursos culturais, quase inexistência de manifestações culturais tais como apresentações/ espetáculos públicos, e afastamento dos pais e da comunidade local em relação à escola.

A população estudantil enforma as mesmas características da sua comunidade de origem. Para além da presença de algumas dificuldades de aprendizagem, o relacionamento interpares é caracterizado por comportamentos conflituosos e disruptivos, pouca tolerância, necessidade de autorregulação e disciplina bem como desmotivação em relação à vida escolar.

A apresentação do projeto em concerto, destinado às comunidades escolar e local surge como uma forma de relevar a importância da educação musical para o desenvolvimento de recursos e habilidades individuais e também do desenvolvimento da sociabilidade não só entre os integrantes do próprio grupo, como também entre estes e a comunidade na qual se realizam as apresentações públicas.

O espaço compartilhado pelas crianças detentoras de diferentes experiências e saberes sociais, culturais e emocionais, devido à sua diferente origem socioeconómica, faz da prática musical de conjunto, um ambiente propício para troca de experiências e desenvolvimento de aprendizagens variadas.

Esta vivência musical através da música de conjunto, entre a escola e a comunidade local, estabelece uma relação não apenas com a matéria musical, mas cria um enredo de sentidos para a construção social. Desta forma, os conteúdos vividos da música são também alicerçados a partir do contexto social e do aproveitamento da música por atores em relação social, onde ligam uma dimensão afetiva, com desejos e motivações comuns.

A criação de um grupo deste género que dê prioridade à prática musical de conjunto, dado a pouca relevância que ainda é dada a este tipo de práticas, tem como objetivo promover a aprendizagem musical, o desenvolvimento vocal, a integração e inclusão social, através da participação em atividades que promovam o

aumento da autoestima e do sentido de autorrealização culminando no prazer estético e na alegria de cada execução com qualidade e reconhecimento público.

O projeto investigativo subsequente tem em vista perceber o contributo a nível musical e social, da formação de um grupo vocal/instrumental Orff, com crianças do quarto ano do 1º ciclo do ensino básico, na disciplina de Educação Musical, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. Pretende-se identificar quais as aprendizagens musicais e competências sociais desenvolvidas durante a preparação e realização de um concerto com instrumentos Orff, destinado à comunidade escolar e local e as representações/ percepções das crianças, pais e professores, relativas ao tipo de aprendizagens supracitadas.

A investigação decorrente do projeto educativo requer uma ação ativa e participativa do professor/investigador, envolvendo-se na situação social que é o objeto da pesquisa.

Em termos estruturais, este trabalho está organizado em quatro capítulos.

No capítulo I – Enquadramento Teórico abordam-se algumas noções de base necessárias ao desenvolvimento do estudo, emergentes da breve revisão bibliográfica. O referencial teórico foi fundamentado nas perspetivas de autores como Swanwick, Edwin Gordon, Elliot, Merriam, Bandura, Vigotsky, entre outros e nas Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1º ciclo do Ensino Básico.

É dedicada alguma atenção ao que se entende por aprendizagens musicais e sociais, a forma como se aprendem e a importância das estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas pelo professor.

No capítulo II, apresenta-se, de forma concreta, o Projeto Educativo, estabelecendo-se a organização do trabalho subdividida em três tópicos: Calendarização; Caracterização Geral do Projeto e Objetivos.

Definem-se as dimensões estruturantes do Projeto Educativo, relacionadas com as aprendizagens desenvolvidas, descrevendo-se o modo como se organizaram, trabalharam e desenvolveram os processos de ensino aprendizagem ao longo das sessões, ordenados da seguinte forma. Apresentação do Projeto em geral; Desenvolvimento das Aprendizagens; Ensaios Gerais e Apresentação pública.

No capítulo III, correspondente ao Projeto de Investigação, procede-se à caracterização da metodologia de investigação e justificação da sua pertinência. De

salientar que apesar desta investigação se revestir de um cariz essencialmente qualitativo, não será descurado o recurso a metodologias de natureza quantitativa, visto considerar-se, que as duas perspetivas se poderão complementar no sentido da obtenção de um conhecimento mais aprofundado e próximo da realidade e assim aumentar a fiabilidade da investigação.

Referem-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados; efetua-se a análise e tratamento dos mesmos para, posteriormente, se proceder à sua apresentação e interpretação, estabelecendo-se as respetivas inferências, de acordo com os objetivos iniciais propostos.

O capítulo IV – Conclusões – remete para as principais conclusões e Implicações educativas permitidas.

Atendendo às características e natureza da investigação, não se pretende fazer generalizações perante os resultados obtidos mas antes, perceber que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados (Bogdan & Biklen 1994).

Por fim, são apresentadas as referências bibliográficas de suporte à investigação e os anexos constituídos por planificações, notas de campo, grelhas de observação, guiões e protocolos das entrevistas, registos vídeo, materiais produzidos pelo professor (partituras, cartazes, convites e pedidos de autorização).

1 - Enquadramento Teórico

Analisar o que se entende por aprendizagens musicais e sociais, a forma como se aprendem e respetiva importância das estratégias de ensino/aprendizagem usadas pelo professor é o objetivo da parte teórica deste trabalho e corresponde ao seu enquadramento e respetiva fundamentação teórica.

1.1. - Aprendizagens Musicais: Construção e desenvolvimento da musicalidade.

1.1.1. - Da Técnica instrumental e vocal

O termo “técnica” está tradicionalmente associado às performances e refere-se ao modo de tocar um instrumento ou utilizar a voz, equivalendo à forma de tocar ou cantar explorando possibilidades instrumentais, gestuais e sonoras.

No entanto, entre o corpo do instrumento e o corpo humano através da gesticulação instrumental potenciam e influenciam a absorção das obras musicais por parte do público. Segundo Heinrich (2003), “existe um jogo entre o corpo do músico e o corpo do instrumento, levando-o a desenvolver uma relação íntima, emotiva, e até mesmo carnal com o seu instrumento” (p. 202).

Noutro sentido, também se chama técnica à capacidade funcional para se realizar atividades musicais específicas, desenvolvendo uma série de aptidões e ações práticas através das quais a conceção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada (França, 2000). Tanto uma como outra abordagem, não devem ser consideradas isoladamente, pois tanto o desenvolvimento musical como o “fazer” musical ocorrem como duas grandezas complementares: a compreensão musical e a técnica. A primeira é entendida como a compreensão do sentido expressivo e estrutural do discurso musical, revelada através da execução musical. A segunda implica uma competência praticável para se realizarem atividades musicais particulares, como desenvolver uma frase musical ou produzir um efeito relacionado com a dinâmica.

Apesar da compreensão e da técnica estarem relacionadas com o saber psicológico do “fazer” musical é necessário libertá-las dos conceitos para se poder explicar a sua relação para o desenvolvimento musical. Esta separação verifica-se porque podemos reconhecer os níveis díspares de aperfeiçoamento destes dois elementos numa performance. “É o caso, por exemplo, de um instrumentista de grande sensibilidade e musicalidade que apresenta um desenvolvimento técnico elementar, ou de outro que demonstra grande habilidade técnica mas falta-lhe aquela musicalidade e compreensão musical” (Sloboda, 1985 p.90) citado por (França 2000 p.53).

Ao nível da técnica vocal deve desenvolver-se uma técnica de respiração e apoio respiratório e desenvolver a noção de afinação. Sendo o canto um ato complexo que engloba uma mistura de princípios vocais, técnicos e psicológicos, isso significa que cada um destes elementos isolado não corresponde ao ato completo de cantar (Swan, 1988), esta interação ou diálogo entre os saberes, vai influenciar o resultado final do canto.

A respiração é pois fundamental na produção da voz. A técnica de respiração ideal para o canto assenta em dois princípios, o modo respiratório e o apoio respiratório, sendo os exercícios fundamentais para se trabalhar esta técnica.

1.1.2. - A musicalidade, Apresentação e Performance

Na procura de definições para o termo musicalidade, constatou-se existirem várias formas de descrever esta condição. Sendo a musicalidade uma condição humana, fica dependente da compreensão que cada um faz do que acontece à sua volta, das influências da música que o rodeia e a forma como codifica essa interferência musical (Sloboda, 1996; Blacking, 1990).

Elliott (1995), destaca que o facto de as crianças estarem expostas e em contato com a música como ouvintes, instrumentistas e cantores, desenvolve-lhes uma grande maturidade musical e esta condição, também é aprendida através da interação musicalmente significativa com outros.

A musicalidade demonstrada pelas crianças pode traduzir-se também no talento musical que desenvolvem através da aprendizagem, num processo de construção

do conhecimento. Existem ainda evidências de que os seres humanos são musicais, que compartilhamos estruturas cerebrais similares que respondem à música, e que a exposição e interação com a música melhoram a musicalidade Hallam (2006). (Davidson, Howe e Sloboda, 1997) também reforçam esta ideia quando afirmam que “existem evidências de que algum tipo de desenvolvimento ocorre naturalmente com a aprendizagem da música” (p.189).

Considerando a musicalidade como uma condição humana, cabe ao professor no exercício das suas funções, propiciar às crianças várias possibilidades de experimentarem atividades musicais, não perdendo a noção das dimensões que estas podem atingir. A variedade das experiências transportadas pelas crianças para a sala de aula, podem, de igual modo, ser um ponto de partida para se fomentar uma postura crítica e reflexiva sobre a música. Esta forma de estar e de proceder do professor vai de encontro ao currículo em vigor, que menciona como metas para o ensino básico, que os alunos devem ter possibilidades de: ME (Ministério da Educação) “ (...) experienciar diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais; explorar diferentes processos comunicacionais, formas e técnicas de criação musical; contactar com o património artístico-musical (...)” (p. 168).

Estas alternativas proporcionadas na sala de aula, devem oferecer às crianças um contato prazeroso e real com a sua musicalidade, levando a que a desenvolvam e experienciem, através de práticas criativas, integradoras e transformadoras dessa mesma musicalidade.

Através de atividades como cantar e tocar, ouvir e observar, perceber e distinguir, compreender e se impressionar, Kodaly, juntamente com Bela Bartók, propõe uma literacia musical popular como meio para desenvolver a musicalidade nas crianças. Esta musicalização como processo de construção da musicalidade tem como objetivo principal ativar e ampliar o gosto pela música, inflamando e contribuindo para a formação global da criança.

A parte lúdica que estas atividades proporcionam funciona como componente motivadora e de estímulo para o progresso da expressão musical onde os sentimentos como a autoestima, orgulho e no fim realização musical, são também um fruto deste trabalho. Como refere Fonterrada (2005), “a criança deve ser posta em contato desde cedo com a música, pois somente assim a sua musicalidade se desenvolverá com tranquilidade e sem sobressaltos” (p. 188).

Todo o músico quando se apresenta em palco para expor a sua musicalidade, utiliza uma série de aquisições efetuadas como a técnica que desenvolveu enquanto estudante. Estas noções abstratas e simbólicas da música permitem ao músico atuar sobre dimensões básicas das peças como: as notas, o ritmo e frases musicais, e as estruturas e formas. Sendo a performance uma atividade que acontece em tempo real, têm de se desenvolver capacidades de tomar decisões rápidas e congruentes, tanto sob o ponto de vista técnico como artístico.

A performance é uma forma de aquisição e consolidação da aprendizagem teórica. Através da prática musical estruturada e orientada as crianças modificam e aumentam o seu vocabulário de termos musicais, bem como efetuam uma interiorização de conceitos como a altura, ritmo, timbre, dinâmica e forma (Gordon, 2000).

1.2. - Processos de aprendizagem musical

Sloboda (2008) e Bastian (2000) partilham o pensamento de que a influência que a música causa nas pessoas e a sua capacidade de suscitar emoções profundas e significativas, assim como a razão pela qual as pessoas ouvem, tocam, cantam e julgam é uma premissa básica para desenvolver e permitir efetivas estratégias de aprendizagem e espaços de experiência musical dentro da escola.

Os diferentes métodos e estratégias de ensino aprendizagem existentes acabam por comprometer o enraizamento da música nas escolas, porque cada conceção corresponde a estratégias díspares que não atendem ao propiciar do fazer musical como prioridade (Sobreira 2008; Silva 2001). Neste sentido o ensino da música em regime das AEC deve privilegiar um carácter mais informal, baseada numa aprendizagem voltada para o desenvolvimento da musicalidade e capacidades musicais mais vastas, deixando para os cursos técnicos as formas mais formais, que dão prioridade à formação de instrumentistas e/ou cantores (Lima, 2000).

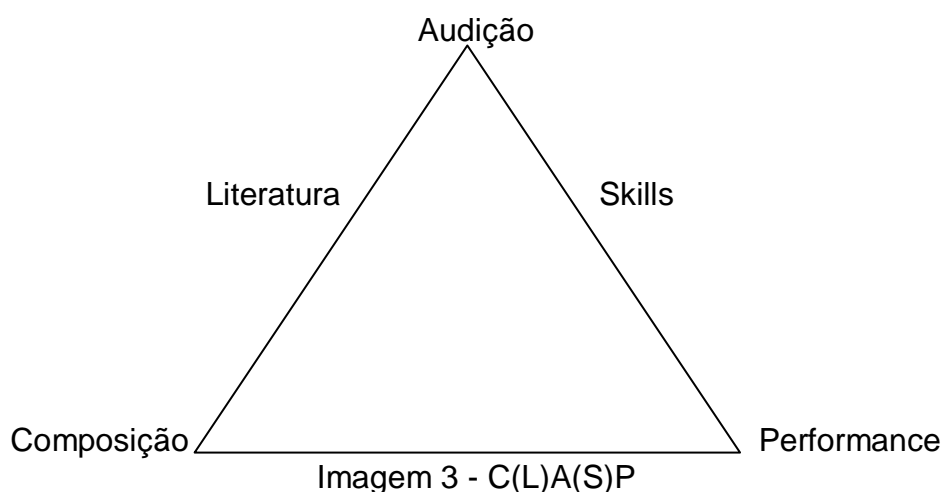
Intrínseco ao conceito de aprendizagem deve estar o conceito de motivação, pois a mesma, atua de forma dinâmica sobre o processo de aprendizagem facilitando-o. (Swanwick, 1979) “Para nos mantermos motivados na música deve haver um equilíbrio, dentro de certos limites de tolerância, entre a novidade e o familiar, entre

o esperado e o inesperado, entre a complexidade e a simplicidade, entre os desvios e as normas, e entre a incerteza e a redundância”, (p.62).

1.2.1. - Composição, audição e performance

A escolha de um bom modelo base para o processo ensino/aprendizagem torna-se imprescindível e tem de oferecer uma fundamentação musical que seja filosófica mas também científica, para se poderem abordar as modalidades de composição, audição e performance.

Considerado um dos mais importantes teóricos do nosso tempo Swanwick, acrescentou às teorias de desenvolvimento já existentes, ideias inovadoras em resultado da sua prática docente e do seu trabalho de pesquisa. A sua teoria denominada Teoria Espiral é baseada nas teorias de Piaget. Partindo do princípio de que o conhecimento se processa por etapas sucessivas e é construído pelo indivíduo, Swanwick idealizou um modelo que identificou como “C(L)A(S)P”, este modelo consiste em trabalhar os conteúdos de forma articulada para que o desenvolvimento cognitivo aconteça de forma integral e não fragmentada, como se apresenta na figura seguinte:



No que diz respeito à **Composição**, esta é um elemento essencial da música devido à sua própria natureza, em qualquer nível de complexidade, estilo ou contexto; é a partir deste procedimento que toda e qualquer obra musical são geradas. Com base neste argumento é legítimo enquadrar esta relevante atividade

na educação musical. Autores como Fletcher (1987) e Elliott (1995) manifestam uma posição contrária, defendendo que a composição é uma atividade exclusiva dos grandes mestres da história da música, retirando aos estudantes essa forma básica do “fazer musical”. Hindemith (1952, p.178), mestre da composição musical, discorda deste último ponto de vista e afirma que a Composição não é um ramo especial do conhecimento que deve ser ensinado àqueles talentosos ou suficientemente interessados.

Torna-se assim importante contextualizar e definir a composição dentro da convecção abrangente da educação musical, como um processo e um produto, e considerar que ela acontece sempre que se elaboram ideias musicais, quando se trabalha uma peça ou quando uma criança realiza uma improvisação num instrumento sobre uma obra, criada dentro de regras e respeitando os princípios estilísticos.

No que concerne à **Audição**, sendo a música um fenômeno sonoro, a forma mais fundamental de abordá-la é através do ouvir (Leonhard e House 1972, p. 256), que pode ser considerado a razão central para a existência da música e um objetivo constante na educação musical (Swanwick 1979, p. 43). Para um bom desenvolvimento musical é imprescindível que se criem hábitos de “ouvir música”, no entanto devemos separar o ouvir como meio, e o ouvir como um fim. Na primeira ocorrência o ato de ouvir monitoriza o resultado das várias atividades musicais em que nos envolvemos. Na segunda dá-se ênfase ao valor inerente da atividade de se ouvir música enquanto apreciadores. A música não pode ser apreendida por uma contemplação, passiva. Requer comprometimento, escolha, preferência e decisão.

O ato de apreciar a música é uma forma lícita e única de nos ajustarmos com a mesma, porque através dela podemos dar largas à nossa imaginação, expandir os nossos horizontes musicais e a nossa compreensão. Ela é a atividade musical mais facilmente acessível e aquela com a qual a maioria das pessoas se vai envolver durante as suas vidas (Reimer 1996, p. 75).

Em relação à **Performance** é frequente associar a mesma ao grande virtuosismo de um instrumentista e a grandes salas de espetáculos, pondo mesmo em causa a legitimidade do ensino instrumental com fins não profissionais. Além de “identificar e encorajar” indivíduos talentosos a seguirem uma carreira, ou de poder ser uma “fonte de prazer e envolvimento com a música” para amadores, a prática da performance pode contribuir para o “desenvolvimento da compreensão, do gosto,

da discriminação e da apreciação musicais” (Regelski 1975, p. 46-9). Na educação musical os objetivos e processos de ensino da performance devem ser diferenciados do ensino especializado. Deve-se promover um fazer musical ativo e criativo, e não priorizar um alto nível de destreza técnica (Reimer 1989, p. 72).

Noutro sentido (Swanwick 1994) considera que a performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia. Neste contexto devem-se encorajar os alunos a cantar e a tocar peças, mesmo que sejam simples, ambicionando um trabalho criativo, com expressão e dentro do estilo. Esta meta deve ser procurada por ser a única forma pela qual o desempenho, em qualquer nível, pode tornar-se numa experiência esteticamente significativa.

A técnica deve acompanhar o ensino como um instrumento para transferir intentos e concepções musicais em padrões sonoros e desde as primeiras abordagens à música os alunos devem receber gradualmente esse recurso conforme vai sendo necessário. Desta forma é possível envolver os alunos em vivências musicais muito ricas, sendo que para isso não tenham de desenvolver um grande nível técnico ou de leitura, bastando usufruírem de canções cantadas ou instrumentalizadas com os recursos disponíveis.

1.2.2- Aprendizagens formais e informais

Alguns especialistas como Keith Swanwick e Edwin Gordon têm desenvolvido várias teorias para explicar o desenvolvimento e os processos de aprendizagem da criança. Algumas correntes teóricas têm influenciado significativamente os métodos de ensino e a organização dos próprios contextos educativos.

Autores como Edwin Gordon, consideram muito importante um sistema educativo que permita a coexistência da educação formal e informal valorizando esta última. Deste modo a criança fruirá de uma educação musical que através da interiorização dos sons, realizada de uma forma informal, a fará apreciar e compreender a música (Gordon, 2000).

As atividades musicais praticadas nas aulas, de uma forma informal, conduzem através de uma associação de estratégias, a noções de musicalidade. Estes jogos

lúdicos de aprendizagens apelam à automatização de gestos e ações que mais tarde são agrupadas, muito antes de as crianças terem a noção de como ler ou escrever música.

Segundo Martins (2002) a educação formal é recebida nas escolas e as crianças não estabelecem o que vão aprender, sujeitando-se aos currículos escolares. No que concerne à educação informal, esta arquitetada-se no quotidiano de cada criança sofrendo influências dos média e de todas as comunidades que a rodeiam, ocorrendo de modo natural, e constitui-se como uma aprendizagem pouco programável.

A propósito da aprendizagem da música em contexto de sala de aula Green (2002), aponta três pontos basilares que devem ser sempre considerados: “as práticas de aprendizagem informal e os seus valores e atitudes; a influência da inclusão de práticas de aprendizagem informal no processo de ensino da educação musical e por fim a prática de instrumento em sala de aula passando de um espectador para interveniente do espetáculo.” (p.70) Estes pontos são importantes para a motivação e empenho das crianças nas atividades e enformam uma adaptação nas formas de aprendizagem informal dentro dos sistemas formais educativos. Esta adaptação resulta em grandes níveis de motivação e participação, aumentando os valores musicais e sociais fundamentais para o enriquecimento das crianças.

1.2.3. - O papel do professor

A condução da ação educativa, para um resultado que se pretenda positivo, depende em grande parte da qualidade da relação estabelecida entre o professor e a criança e do envolvimento e comprometimento do próprio no processo de ensino/aprendizagem.

Segundo Vygotsky (2001), o desenvolvimento intelectual da criança é concebido em dois níveis - um real e um potencial. O real é aquele já adquirido ou formado, que estabelece o que a criança já é capaz de fazer por si própria, porque já tem um conhecimento consolidado. O potencial é quando a criança ainda não aprendeu determinado assunto, mas está próximo de o aprender, e tal se dará principalmente com a ajuda de outrem. Assim, nesta fase a criança necessita do auxílio e da

mediação do professor para a sistematização de conhecimentos e para o domínio de informações e de operações intelectuais.

Neste sentido, o papel do professor, na promoção da aprendizagem é de certa forma desafiar os conceitos já assimilados, para que se ampliem e se tornem mais sólidos, possibilitando à criança estabelecer ligações com novos conhecimentos e tornando desta forma a aprendizagem mais significativa. Freire (1996), perfila deste pensamento e refletindo acerca do papel do professor afirma: “Meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim” (p. 118) ”.

Swanwick (1992), acrescenta ainda uma outra dimensão, relacionada com a necessidade do professor conhecer e respeitar o estágio de desenvolvimento em que cada criança se encontra e seguir três princípios fundamentais: preocupar-se com a capacidade da criança de entender o que é proposto; valorizar a sua bagagem cultural, os saberes que traz da sua realidade; reconhecer a validade dos seus contributos.

Outro aspeto relevante do papel do professor está assim relacionado com a valorização dos saberes das crianças e o respeito pela sua experiência de vida. Uma vez que aprendizagem formal da escola complementa a aprendizagem informal de casa, da rua e da família, compete ao professor estabelecer uma inter-relação e complementaridade entre os conhecimentos formais e informais adquiridos no quotidiano das crianças, proporcionando uma aproximação entre a escola e a comunidade de origem.

Cabe ainda ao professor estabelecer o diálogo e cooperação entre os alunos potenciando, nomeadamente, as dinâmicas colaborativas e contextualizadas em sala de aula, mediando contendas, fomentando o diálogo, a tolerância, e o entendimento entre os pares.

Segundo Elliot (1995), para ensinar efetivamente música, um professor tem que possuir, incorporar, e exemplificar o saber musical. Será desta forma que as crianças desenvolvem, elas próprias, esse tipo de saber. Não apenas através da transmissão de conhecimentos mas preferencialmente através de interações

positivas com o professor. O mesmo deve possuir “duas formas complementares de perícia: o saber musical e o saber ensinar” (p.252) e assumir-se não apenas como transmissor de conhecimentos, mas também como orientador das crianças nas suas aprendizagens, ajudando-as a desenvolver o pensamento, estimulando a sua aptidão cognitiva através do saber aprender, saber fazer, saber agir, saber estar e conviver e saber ser, contribuindo desta forma para a mudança educativa.

Neste contexto de aprendizagem, também o professor se deverá colocar na situação de “eterno aprendiz” indagando e refletindo permanentemente sobre as suas práticas, analisando as suas ações, (re)construindo o seu próprio conhecimento.

1.3. - Aprendizagens sociais: Construção e desenvolvimento da criança ao nível pessoal e social.

A competência de reeditar um comportamento observado pode traduzir-se pela aprendizagem social. Esta aprendizagem assenta na imitação de ações e comportamentos. Através das interações sociais aprendemos imitando, observando, e reproduzindo os comportamentos dos outros, efetivando as nossas aprendizagens através da análise dos modelos sociais presentes na nossa vida. Podemos assim assimilar uma variada gama de comportamentos sem os experimentarmos, bastando observá-los.

1.3.1 - Do Empenho e autonomia pessoal e social, comportamento e responsabilidade.

Delors (2003), defende que num contexto social, os comportamentos como resultado da nossa educação assentam em quatro pilares: Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser.

O primeiro pilar tem como intuito o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir, sendo um processo inacabado que evolui infinitamente, uma vez que se pode aprender e enriquecer com qualquer experiência ao longo da vida.

O segundo, visa a aquisição de competências que tornem a pessoa mais apta para enfrentar numerosas situações e saber trabalhar em equipa, fruto das diversas experiências ou vivências sociais que se oferecem às crianças, quer espontaneamente, fruto do contexto local, regional ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino.

O terceiro pilar refere-se ao desenvolvimento da capacidade de compreensão do outro e à perceção das interdependências ou seja, realização de projetos comuns, nos valores do pluralismo e da compreensão mútua e da paz.

O quarto pilar aprender a ser, está relacionado com o desenvolvimento da personalidade para estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal, para isso, não se deve negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se etc.

Boyd e Richerson (2005) defendem que o comportamento de uma pessoa é determinado pelo seu ambiente circundante. A cultura é causa evolutiva do nosso comportamento e responsável não apenas por guiar o comportamento de indivíduos em harmonia com as normas de um determinado grupo, mas, além disso, um fator fundamental no processo de evolução da espécie humana.

Noutro sentido, também as estratégias disciplinares das famílias e da escola têm repercussões sobre o comportamento da criança (Ferreira, 1997).

Os estudos realizados indicam que os planos coercivos levam as crianças a comportamentos desviantes, esta conexão é mais relevante no caso dos comportamentos agressivos e violentos. Neste caso as crianças agressivas que são corrigidas com meios agressivos elevam as probabilidades de se interessarem pela agressão e violência.

A harmonia de um comportamento pode ser influenciada pela força das ligações aos professores e ao meio escolar, e o grau de motivação e empenho das crianças em relação aos objetivos educacionais. Estas posturas positivas com a escola e professores, e a envolvimento nas atividades escolares, levam a uma regularização dos comportamentos.

O entendimento da importância do currículo académico e o tempo ocupado, na execução dos trabalhos de casa e de estudo, relacionam-se também com comportamentos positivos.

Neste contexto a ampliação da socialização e, paralelamente, a ativação de mecanismos de autocontrolo pela própria criança, leva-a a desenvolver processos de autorregulação direcionados por padrões de conduta socialmente desejáveis, que orientam o indivíduo a manter uma organização estável e integrada a nível comportamental (Bandura, 1991).

1.3.2. - Socialização: relação interpares e trabalho colaborativo.

Piaget citado por Valaski (2003), defendia que a interação entre indivíduos e o intercâmbio de ideias promovia o desenvolvimento cognitivo do sujeito, pois os conhecimentos são socialmente definidos e o sujeito depende da interação social para construção e validação dos conceitos. Neste sentido, o desenvolvimento pode ser influenciado pelo ambiente, pela interação com os objetos e com os outros indivíduos, num processo em que estes são agentes facilitadores.

A perspetiva sociocultural defendida por Vigotsky (2001) reforça a importância das interações que a criança estabelece com o meio, destaca o papel do adulto como mediador das interações e das aprendizagens da criança e introduz o conceito de desenvolvimento proximal, que representa aquilo que a criança consegue fazer com ajuda do adulto ou de outras crianças mais experientes. Afirma que o indivíduo é um ser social e que constrói a sua individualidade a partir das interações que se estabelecem entre os indivíduos, mediadas pela cultura.

O modelo de transmissão social de Vigotsky (2001) confere uma importância primordial aos fatores sociais no processo de desenvolvimento. A criança aprende a agir sobre os objetos através das interações com o outro, graças à mediação social.

A teoria da aprendizagem social ou da modelação defendida por Bandura e referida por Sprinthal & Sprinthal (1993) defende que nem toda a aprendizagem depende do reforço das respostas e que grande parte daquilo que o indivíduo aprende resulta das interações sociais, ou seja a criança aprende por modelagem e por imitação dos comportamentos dos outros elementos do grupo. O modelo de aprendizagem social tem como implicações práticas para os educadores, a necessidade de reconhecimento das diferenças individuais de cada criança e de organizar o contexto educativo utilizando modelos positivos que as crianças se sintam motivadas a imitar.

Num contexto de aprendizagem, o trabalho colaborativo pode assumir grande relevância uma vez que é uma estratégia de ensino que encoraja a participação das crianças no processo de aprendizagem, fazendo desta um processo ativo e efetivo. As crianças constroem saberes trabalhando juntas, trocando informações, questionando, resolvendo problemas e avaliando as suas ações. Cada uma é responsável pela sua própria aprendizagem e é motivada a contribuir para a aprendizagem dos outros (Matthews et al.1995). Crianças mais “capazes” que estão num estágio mais avançado auxiliam as outras no seu processo de aprendizagem.

2 - Projeto Educativo: Concerto de Natal: Construção social e desenvolvimento da musicalidade

Freire e Prado (1999) transmitem-nos o conceito de “Projeto” como sendo a antecipação de algo desejável que ainda não foi realizado, o que pressupõe pensar-se “uma realidade” que ainda não aconteceu. O processo de projetar implica desde logo, analisar o presente como fonte de possibilidades futuras.

Na sequência das reflexões e fundamentos abordadas na introdução e no enquadramento teórico, neste capítulo é descrito o modo como todo o projeto educativo foi desenvolvido, aludindo aos procedimentos práticos inventariados para a referida intervenção, designadamente como foram desenvolvidas e abordadas as aprendizagens musicais e sociais, assim como as estratégias de ensino aprendizagem utilizadas. Pretende-se realizar um relato sequencial, consistente e particular das várias fases e respetivos procedimentos adotados, de modo a que seja claramente justificada a sucessão do trabalho desenvolvido.

2.1. - Organização do Trabalho Desenvolvido no Projeto

Nas aulas de Educação Musical deve existir uma conexão indissociável entre as aprendizagens musicais e as artes performativas na disciplina de Educação Musical em contexto escolar, pois deste modo o processo de ensino/aprendizagem tornar-se-á mais estimulante e atrativo e a escola será inquestionavelmente, espaço contextualizado de cultura, convívio, partilha, socialização e aprendizagem.

Apesar das aprendizagens musicais e sociais serem o cerne desta investigação, como é referido precedentemente, existe também o objetivo de desenvolver atividades, através das artes performativas, que permitam uma interação entre a escola e as comunidades escolar e local, de modo a criar uma interação de cumplicidade e sociabilidade, fomentando uma construção social.

2.1.1. - Calendarização

O projeto foi implementado entre Setembro e Dezembro de 2013, em doze sessões de uma hora. A primeira, foi reservada para a apresentação geral do projeto. As nove sessões procedentes constituíram-se como o espaço reservado para serem trabalhadas as oito canções que compõem o projeto. As duas últimas destinaram-se aos ensaios gerais.

Todo o trabalho foi desenvolvido no âmbito da sala de aula na escola EB1 do Cabo de Vialonga e a apresentação final em concerto realizou-se no Centro Comunitário de Vialonga, sendo aberto às comunidades escolar e local. O trabalho foi desenvolvido com duas turmas do quarto ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, num total de 29 crianças, sendo 18 do sexo feminino e 11 do sexo masculino.

2.1.2. – Contextualização e caracterização geral do projeto

A Vila de Vialonga tem uma população considerada muito heterogénea e algo *sui generis*. Uma grande parcela da população é constituída por emigrantes estrangeiros oriundos principalmente dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), e de países do Leste Europeu. Existem também várias famílias de etnia cigana, que, fruto da “deslocalização” efetuada pelas estruturas governamentais, se veio a fixar naquela localidade. Numa área geográfica aproximadamente de 17km², convivem lado a lado cerca de 21 000 habitantes oriundos de locais diferentes, com rotinas, culturas, hábitos e modos de encarar e viver a vida, divergentes. Tal situação dá azo a que não raramente aconteçam situações de algum conflito e animosidade. Esta realidade extrapola os bairros residenciais e enforma também as características da população estudantil, decorrendo deste facto a pertinência da vertente “desenvolvimento de competências sociais” no nosso projeto de investigação/ ação.

O projeto foi implementado na escola EB1 do Cabo de Vialonga, com duas turmas do 4ºAno em contexto de AEC, tendo em vista a formação de um grupo vocal/instrumental, com recurso ao instrumental Orff de altura indefinida, flautas de bisel, aos quais se agregou um quarteto de cordas. Esta junção com instrumentos de orquestra deve-se ao facto de o Agrupamento ser um território educativo de

intervenção prioritária (TEIP) e contemplar no seu projeto educativo uma orquestra “Geração”. Os alunos que compõem o quarteto, frequentam as AEC e a referida orquestra, daí a ideia de se efetuar esta junção de timbres.

O facto de haver um grande afastamento dos pais e da comunidade local em relação à escola e uma grande ignorância sobre o trabalho que esta desenvolve com as crianças, conduziu à elaboração deste projeto que se pretende constituir como uma mais-valia para as crianças em termos das aprendizagens musicais e sociais, e como meio de criação de uma interação de cumplicidade e sociabilidade entre a escola e a comunidade.

2.1.3. Objetivos

Ao dar primazia neste Projeto Educativo, às aprendizagens musicais e sociais, pretende-se no seu conjunto promover a construção social e desenvolver a musicalidade através de práticas técnicas e artísticas relacionadas com a audição, a interpretação e performance, desenvolvendo em simultâneo a vertente cultural e social, pelo que foram definidos os objetivos a atingir ao nível dos dois tipos de aprendizagens.

Aprendizagens musicais:

- Sensibilizar os alunos para a valorização das aprendizagens musicais ao nível técnico, conceitos, artísticos e performance;
- Desenvolver aprendizagens técnicas e artísticas nos domínios, vocal, instrumental e interpretativo, assim como aprendizagens de carácter social;
- Recolher informações como: autorias, época, género musical; sobre o repertório a desenvolver, proporcionando um alargamento do quadro de referências artísticas e culturais das crianças;
- Gerar uma dinâmica de cumplicidades no processo de ensino/aprendizagem musical fazendo um aproveitamento dos conhecimentos e competências das crianças realizadas em diferentes contextos formativos, formais e não formais;
- Criar e reinventar as canções através dos arranjos musicais e conjugações de timbres.

Aprendizagens sociais:

- Despertar nas crianças o gosto pelas artes performativas promovendo um ambiente educativo de conhecimento e de respeito pelo outro;
- Estimular as crianças para um maior empenho, concentração, alteração de comportamentos, responsabilidade e autonomia pessoal e social;
- Sensibilizar os alunos para a valorização e prática do trabalho cooperativo;
- Sensibilizar a escola e a comunidade para uma maior interação musical entre ambas valorizando o património artístico, em particular, o património musical português.

2.2. - Dimensões Estruturantes do Projeto Educativo

Nestas três fases da implementação do projeto de investigação, irei relatar a forma como foi programado, administrado e direcionado o processo de ensino/aprendizagem, com vista à prossecução dos objetivos propostos.

2.2.1. - Apresentação geral do projeto

Na primeira sessão decorreu a apresentação geral do projeto. Consistiu numa exposição sumária sobre a sua estruturação, desenvolvimento e objetivos a atingir. Para além destas informações, existiu o cuidado, desde logo, de motivar as crianças e fornecer-lhes as diretrizes para o trabalho que tinham de desenvolver. O estabelecimento de algumas regras e princípios foi também tema da conversa, procurando inculcar-lhes, desde logo, o espírito do trabalho colaborativo, explicando que cada um deles era uma peça desta máquina que estávamos a construir e que, se não houvesse o espírito de colaboração e ajuda mútua, corríamos o risco de não conseguir atingir os objetivos. Houve de igual modo o cuidado de desenvolver um clima de abertura e diálogo, fazendo referência à importância das suas opiniões e ideias para o projeto, e salientando que o professor estava sempre à disposição para esclarecer qualquer dúvida e ajudar no que fosse necessário.

Seguidamente procedeu-se à entrega de todas as partituras, convencionais e não convencionais (anexo 1), bem como das letras de todas as canções que iriam compor o concerto. Às crianças que compunham o quarteto de cordas, (um violoncelo, duas violas de arco e um violino) foram de igual modo entregues as partituras referentes aos três temas em que iriam tocar em quarteto. Nos outros temas, poderiam estudar pelas partituras as melodias para tocarem em uníssono.

Foram solicitados os contatos dos professores da orquestra das referidas crianças, com a finalidade de pedir a sua colaboração, no sentido de as auxiliarem no estudo dos arranjos para o quarteto.

A audição e partilha das faixas áudio das canções elaboradas pelo professor (anexos áudio do 2 a 8), com arranjos próprios, em formato mp3, foram realizadas desde logo com o intuito de motivar as crianças para as aprendizagens, explicando que deste modo poderiam estudar em casa, tocando e cantando com os playbacks, proporcionando-lhes uma perceção aproximada do produto final que se pretendia. Os temas propostos para o concerto final assentaram em estilos musicais diversificados, a saber:

- 1 – Laurindinha e Malhão Malhão (Medley)
- 2 – Titanic
- 3 – Alecrim
- 4 – Voar
- 5 – Eu tenho um amigo que gosta de mim
- 6 – Natal Africano
- 7 – Um Natal bem quentinho

A escolha deste repertório teve como objetivos desenvolver a interculturalidade e as tradições, contribuir para a integração dos alunos fazendo-lhes adquirir o gosto pela prática de música diferente, individualmente e em conjunto, desenvolvendo-lhes o valor da cooperação e da socialização.

No final da sessão foi entregue às crianças, um pedido de autorização aos encarregados de educação para a realização de entrevistas e registo fotográfico/audiovisual (anexo 9).

2.2.2. - Desenvolvimento das aprendizagens

Nesta fase do projeto as oito canções, já supracitadas, foram trabalhadas à razão de uma por sessão, ocupando assim um total de oito sessões, ficando ainda uma reservada para a consolidação das aprendizagens e esclarecimento de algumas dúvidas.

A estratégia de ensino aprendizagem delineada pelo professor para o aprendizado das canções contemplava várias fases. Numa primeira abordagem, na presença da partitura convencional e da letra, o professor tocava no piano e cantava a canção várias vezes, pedindo desde logo que os alunos realizassem uma “audição” atenta e concentrada. De referir que o professor tinha a preocupação de elaborar o arranjo com que apresentava a canção no piano, no sentido de transmitir de forma clara e precisa a forma, onde identificava cada parte, tal como, a introdução, parte A ou couplet, parte B ou refrão e coda ou final; o ritmo da melodia, respeitando a partitura; a harmonização cuidada e variada para que as crianças se familiarizassem às variações harmónicas, indo de encontro aos playbacks fornecidos anteriormente; a envolvência rítmica do acompanhamento, respeitando a pulsação da canção e o estilo que se pretendia.

A aprendizagem da letra constituía-se como a fase posterior, sendo trabalhada a rítmica da letra respeitando as frases musicais e auxiliando com o batimento do ritmo num timbre corporal, apelando desde logo para a memorização da letra da canção e paralelamente do ritmo.

De modo a proporcionar uma compreensão das canções no sentido da memorização, da audição e da interpretação das mesmas, era feita uma análise à letra através de uma explicação do conteúdo, da mensagem e da sua forma de construção.

As repetições eram sempre acompanhadas com o piano. Nesta fase eram também identificadas na partitura convencional o compasso, as figuras rítmicas e as notas que compunham a canção sendo feita uma leitura rítmica, aproveitando o facto das várias repetições da música levarem a uma interiorização da mesma.

Posteriormente era desenvolvido um trabalho rítmico explorando com os timbres corporais, o ritmo, a pulsação e o compasso das canções, tentando aproximar o ensino da música à Natureza e ao corpo humano. Através destes movimentos de execução, pretendia-se fazer uma preparação para o desempenho no

instrumentário Orff. Deste modo as crianças podiam expressar a sua criatividade através desses instrumentos de percussão, inicialmente produzindo os conteúdos rítmicos de cada canção, como preparação para os ostinatos mais elaborados das canções.

O próximo passo era o entoar da canção com o nome das notas, fazendo uso da partitura não convencional e respeitando as mesmas frases musicais já exploradas previamente. Esta fase revestia-se de extrema importância pois era através dela que as crianças memorizavam as canções, cantando as mesmas com o nome das notas, abrindo caminho à abordagem da flauta.

Este desenvolvimento vocal e instrumental, realizado através do canto das canções, com a letra, o nome das notas e explorando as potencialidades rítmicas, proporcionava uma tomada de consciência dos elementos das canções, desenvolvendo as capacidades e habilidades musicais, nomeadamente a capacidade de ouvir e apreciar, bem como a memorização das mesmas.

No trabalho com as flautas, seguiam-se sempre os mesmos passos respeitando as frases musicais já trabalhadas nas outras fases. Cantando a frase musical com o nome das notas e com a flauta no queixo, o professor incentivava as crianças a imitá-lo fazendo a dedilhação na flauta como se tocasse, treinando assim as mudanças de posições. Quando esta parte da dedilhação já era realizada sem dificuldades pelas crianças, o professor tocava a frase chamando a atenção para se soprar para a flauta com articulação, como se dissessem “du” ou “tu” em cada nota. Desta forma, através da exemplificação do docente, as crianças viam e ouviam antes de executarem a frase. Depois do trabalho realizado frase a frase, o professor acompanhava as flautas com o piano.

Nesta fase, estando a canção relativamente interiorizada pelas crianças, efetuava-se então a leitura do ostinato rítmico criado para a mesma, com o auxílio da partitura que continha os ostinatos, sendo atribuídos os vários níveis existentes em cada ostinato, a timbres corporais. O tamborete era executado nos pés, a pandeireta nos joelhos e o caxixi nas palmas. O ritmo era aprendido com a ajuda de vocábulos, sendo atribuído aos timbres corporais o respetivo vocábulo por exemplo: “pum” para os pés, “tá” para os joelhos e “ti” para as palmas. Depois de lido e executado cada nível do ostinato, juntavam-se os três níveis.

De salientar que os ostinatos foram elaborados com o cuidado de não haver sobreposição de figuras nos vários níveis, de modo a poder-se realizar uma leitura

total, obtendo-se uma noção geral do ritmo pretendido. Depois de trabalhado o suficiente para ser apreendido, era sugerido às crianças que cantassem a canção em simultâneo com a marcação do referido ostinato.

No início de cada sessão era feita uma rápida revisão do trabalho desenvolvido na anterior, detetando as dificuldades experimentadas pelas crianças e esclarecendo as dúvidas existentes. As crianças com mais dificuldades eram incentivadas a empenharem-se mais no estudo, como forma de ultrapassarem os obstáculos. Era ainda solicitada a ajuda das crianças num estado mais avançado da aprendizagem, às que tinham evidenciado algumas dificuldades, fazendo uma escala das ajudas. Esta aprendizagem colaborativa revelou-se como uma estratégia de ensino que estimulou a participação das crianças no processo de aprendizagem transformando-o num processo ativo e efetivo.

Como trabalho de casa, era sugerido que experimentassem tocar e cantar com a ajuda do playback, estratégia que levava as crianças a interiorizarem mais facilmente a forma e a estrutura de cada canção. Eram responsabilizadas ainda com a tarefa de memorizarem as letras, as melodias com o nome das notas e os ostinatos das oito canções, pois no dia do Concerto, ninguém iria usar partituras.

No que respeita aos aspetos técnicos e artísticos existiu sempre preocupação do docente na interpretação das melodias, com a afinação vocal, respiração, colocação da voz e dicção corretas. Quando o docente detetava algumas dificuldades na afinação vocal, como estratégia de correção, acompanhava as crianças ao piano, reforçando a melodia e solicitava às crianças que entoassem as canções com a boca fechada, Tal facto, permitia que percecionassem interiormente, com mais facilidade, as alturas dos sons. Após este exercício, as crianças evidenciavam melhorias substanciais ao nível da afinação.

Foram ainda trabalhados no decorrer de todas as fases os aspetos relacionados com a dinâmica e a agógica, através da perceção do equilíbrio vocal ao cantar em conjunto e o cuidado com a pulsação e sentido rítmico e melódico.

Em cada canção houve sempre a preocupação em trabalhar os aspetos rítmicos e melódicos, bem como as técnicas vocais e instrumentais no que se refere à sua interpretação.

No que concerne às aprendizagens sociais, já foi referido o apelo e o fomentar de um trabalho colaborativo. Para se conseguirem os resultados notórios na dimensão musical, foi necessário desenvolver práticas pedagógicas diversificadas na forma da

prática social. As crianças vivenciaram os aspetos reais do contexto onde estavam inseridas, tornando-se este, num foco de atenção e interesse. As aprendizagens e os conhecimentos adquiridos pelas crianças com base no empenho e interesse nas atividades da sala de aula iriam torná-los obreiros do seu próprio conhecimento. Mediante esta perspetiva “construtivista” do dia-a-dia das sessões, apelava-se ao empenho, responsabilidade, bom comportamento e autonomia pessoal e social. Desta forma as crianças tornavam-se autónomas e capazes de avaliar as suas próprias aprendizagens Meirieu (2007).

2.2.3. - Ensaios gerais e apresentação pública

As duas sessões, correspondentes aos ensaios gerais, aconteceram no ginásio da escola, visto ser o único espaço com dimensões idênticas ao palco onde se iria efetuar o concerto.

As posições no palco dos naipes de instrumentos foram previamente definidas com as crianças. Do lado esquerdo situava-se a percussão de altura indefinida, do direito as flautas e posicionado um pouco mais à frente, o quarteto de cordas. O professor, com o piano, colocava-se no lado esquerdo, um pouco à frente da percussão, de modo a ter contato visual com todas as crianças.

Foi montada a aparelhagem da escola, com três microfones, para que as crianças tivessem uma noção mais aproximada do que iria ser o concerto e das posições que iriam ocupar.

O espírito de grupo e de trabalho colaborativo foi evidente na preparação e montagem dos recursos para os ensaios. As crianças movimentavam-se no palco, distribuía instrumentos, posicionavam cadeiras e estantes, faziam recomendações umas às outras...

A preocupação de obter um bom desempenho na apresentação pública implicou um trabalho prático, técnico e artístico que veio sendo desenvolvido ao longo de todo o processo e que foi reforçado nestas duas últimas sessões.

Na primeira sessão de ensaio geral, foi ensaiada a entrada e o posicionamento no palco de modo a que tudo ficasse organizado e harmonioso, essa organização começava antes de se entrar no palco com as crianças dispostas em fila por ordem de entrada. No caso das flautas, as crianças foram instruídas no sentido de

entrarem com os instrumentos debaixo do braço e a manterem-se deste modo, até ao momento de se começar a tocar. As percussões entravam de igual modo, pegavam nos instrumentos que estavam previamente colocados e aguardavam o momento do início. O quarteto de cordas eram os últimos a entrar e tomavam o seu lugar onde já se encontravam os instrumentos.

A passagem dos temas foi a tarefa seguinte e serviu para se corrigir e realizar pequenos ajustes.

Na segunda sessão, depois de realizada a montagem dos recursos, o professor apelou à concentração de todos antes de entrarem no palco e executaram-se todas as canções sem interrupção, como se do concerto real se tratasse. Foram sendo tomadas notas das situações que correram menos bem, e antes de uma segunda passagem as mesmas foram analisadas, discutidas e reajustadas.

Para a divulgação do evento foram desenvolvidas várias ações e estratégias de Marketing, com o objetivo, nomeadamente:

- Realização de cartazes A3 para afixar nos placares publicitários das escolas do agrupamento, Junta de Freguesia e comércio local (anexo 10).
- Produção de folhetos A5 para serem distribuídos nos estabelecimentos e entidades públicas de Vialonga (anexo 10).
- Envio de convites pessoais a todos os professores do agrupamento, via correio eletrónico (anexo 11).
- Leitura de uma circular nas salas de aula, convidando todos os alunos e encarregados de educação.

Foi ainda enviada aos encarregados de educação no dia 7 de dezembro, uma comunicação sobre os horários e outras informações relativas dia do concerto (anexo 12).

A apresentação pública do evento “Concerto de Natal” foi realizada no dia 14 de Dezembro de 2013 pelas 18.30 horas, no Centro Social de Vialonga.

O professor compareceu no local pelas 10 horas, para a montagem dos meios técnicos para a captação sonora do concerto. Para esse efeito foi alugada uma aparelhagem de som compatível com o que se pretendia sonorizar.

Os alunos compareceram no local pelas 14 horas, para que fossem realizados os testes de som e para um ensaio geral de todos os temas, com as novas condições sonoras, para uma adaptação ao som do palco.

O concerto teve início à hora prevista e foi apresentado o trabalho criativo e interpretativo realizado, num evento que durou cerca de 50m.

O público num total de cerca de 110 pessoas era constituído por encarregados de educação, outros familiares, amigos, alunos em geral, membros da direção do agrupamento, professores, pessoal não docente do agrupamento e comunidade local.

3 - Projeto de investigação: Metodologia e apresentação dos dados

“ (...) Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

(Freire, 1996).

O processo investigativo foi desenvolvido na sequência do projeto educativo “Concerto de Natal: Construção social e desenvolvimento da musicalidade” que nasceu a partir da pretensão em apurar de que forma um grupo vocal/instrumental Orff, contribui para o desenvolvimento de aprendizagens musicais e sociais, em alunos do quarto ano do 1º ciclo do ensino básico, na disciplina de Educação Musical, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. Partindo desta interrogação, pretendo saber de que modo a constituição de um grupo com estas características se pode constituir como um catalisador positivo adequado, para potenciar as referidas aprendizagens.

3.1. - Caracterização da Metodologia de Investigação

Atendendo ao facto de que as opções metodológicas devem ser escolhidas de acordo com a natureza do estudo e, considerando que este projeto se assume como sendo uma Investigação-Ação, convém clarificar o significado deste conceito. Do ponto de vista de Afonso (2005) a Investigação-ação é realizada pelos próprios atores envolvidos numa determinada situação social que é o objeto da pesquisa. É deste modo caracterizada pelo comprometimento ativo com a realidade social investigada, numa perspetiva de melhoria de uma situação. Assume-se como Investigação-ação, precisamente, porque se intervém, agindo sobre o objeto de estudo.

Procurando conhecer a realidade social, o sujeito investigador toma parte ativa e comprometida nos processos sociais e através de observações e avaliações adequadas vai oferecendo elementos necessários para conhecimento dos fenómenos.

Ao realizar-se uma Investigação-Ação tem-se necessariamente presente o objetivo final de melhorar a ação desenvolvida, que deve ser revestida de uma intenção transformadora no sentido da resolução de problemas e produção de conhecimento com vista à modificação intencional da realidade.

Lima (2002) escuda que “ (...) na investigação-ação torna-se claro o envolvimento do investigador-pesquisador e da população da pesquisa, numa interação que tem como objetivo uma ação e transformação coletiva que se configura através da produção coletiva do conhecimento” (p.41).

Qualquer projeto de investigação pressupõe o recurso a uma metodologia adequada ao tipo de questões a investigar. Do ponto de vista de Bento (1999), A metodologia consiste no procedimento necessário, crítico e reflexivo, ocorrido nas várias etapas de pesquisa, bem como na escolha das técnicas inerentes e adequadas à problemática. Em investigação social só deverão ser recolhidos os dados considerados pertinentes para a verificação da hipótese, daí fazer-se depender a seleção do método e das técnicas dos objetivos da investigação.

Ir-se-á nesta etapa apresentar, em forma de síntese, as opções teóricas, epistemológicas e metodológicas assumidas que conformam a nossa investigação e se reveste de um cariz essencialmente qualitativo. Não será descurado o recurso a metodologias de natureza quantitativa, visto considerar-se que as duas perspetivas se poderão complementar, no sentido de obter um conhecimento mais aprofundado e próximo da realidade e assim aumentar a fiabilidade da investigação.

3.2. - Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

Grawitz (1993), citado por Carmo e Ferreira (1998) define métodos como um conjunto concertado de operações que são executadas para atingir um ou mais objetivos, “ (...) um corpo de princípios que presidem a toda a investigação organizada, um conjunto de normas que permitem selecionar e coordenar as técnicas”.

Ao referir-se às técnicas, a mesma autora afirma que se trata de procedimentos rigorosos e bem definidos, transmissíveis, adaptados ao tipo de problema e aos fenómenos em causa. Reforça ainda que a escolha das técnicas depende do

objetivo que se quer atingir, o qual, por sua vez, está diretamente relacionado com o método de trabalho.

O método de recolha de dados deve, obviamente, ser adaptado ao tipo de dados a investigar. Nesta investigação utilizar-se-ão as técnicas de recolha de dados a seguir identificadas.

3.2.1. - Inquérito por Entrevista

Esta técnica de recolha de dados baseia - se numa interação verbal entre entrevistador e entrevistado. Das várias formas de entrevista existentes (estruturada, não estruturada e semiestruturada), optou-se pela semiestruturada. Esta escolha efetivou-se, pois este tipo de entrevista apresenta vantagens na perceção de alterações ou diferenças do entrevistado, permite melhor gestão do tempo, pode ser moldada ao entrevistado facultando uma maior individualização da comunicação bem como uma maior amplitude nos temas.

Na entrevista é muito importante que o entrevistador seja perspicaz, tenha atitude, cuide da linguagem e que tenha alguma experiência (Afonso, 2005:97).

Tendo em conta os níveis de análise e o que se pretendia investigar, realizaram-se duas entrevistas às professoras titulares, uma a seis encarregados de educação e cinco entrevistas às crianças, divididas em grupos de seis. Estas entrevistas foram efetuadas depois de recolhido e tratado o material das observações, designadamente, das notas de campo, das grelhas de observação e dos vídeos efetuados durante as sessões. Estes dados recolhidos serviram de base para os critérios de seleção dos pais e crianças e para a estruturação dos guiões utilizados nas entrevistas (anexos 13).

A formação dos grupos de entrevistados obedeceu a critérios de escolha diversificados a saber:

As professoras foram eleitas por serem as docentes titulares das turmas e detentoras de um conhecimento profundo sobre as crianças, que acompanham desde o primeiro ano.

Os encarregados de educação foram selecionados atendendo a três critérios:

- a) Pais de crianças da orquestra;
- b) Pais que tem envolvimento com a escola;

c) Pais sem envolvimento na escola mas que foram ao concerto.

A formação dos grupos das crianças obedeceu aos seguintes critérios:

- 1 - Heterogeneidade no desempenho escolar;
- 2 - Que estudam música fora do contexto escolar;
- 3 - Tocaram instrumentos melódicos (Flauta, Violino, Viola de Arco e Violoncelo) ou tocaram instrumentos rítmicos de altura indefinida.

As entrevistas respeitaram o panorama teórico da investigação e tiveram como objetivo recolher dados sobre as representações das professoras, pais e crianças em relação ao projeto, especificamente no que concerne a **métodos de trabalho** (identificar e avaliar as estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas pelo professor, bem como os métodos de ensino usados); **perceção das aprendizagens** (perceber quais as aprendizagens adquiridas pelas crianças ao nível musical e social) e **perceção sobre o trabalho realizado** (como avaliam o trabalho realizado e que sentimentos foram despoletados).

Para a realização das entrevistas houve o cuidado de encontrar um local na escola que permitisse silêncio e que fosse favorável a uma conversa calma e sem interrupções. Foi estabelecido um momento preliminar que permitisse a descontração e a ambientação dos entrevistados.

A calendarização das entrevistas foi pensada para depois da apresentação em concerto e realizaram-se entre os dias, seis e onze de janeiro de 2014. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, tendo uma duração compreendida entre 16 e 35 minutos.

3.2.2 - Observação direta e participante - Notas de Campo

Um dos trabalhos do investigador qualitativo é a recolha de dados em campo na procura de descrição abundante, de modo a permitir aos leitores a participação na verificação das interpretações do investigador e a fazer as suas próprias interpretações (Stake, 1978, 1994) citado por Bresler (2009).

Segundo Bogdan & Biklen (1994) “ as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa, no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p.150).

No decorrer da investigação, foram elaboradas onze notas de campo correspondentes a onze das doze sessões efetuadas, com vista a assinalar factos, acontecimentos, evoluções, comportamentos ou atitudes bem como ideias ou reflexões emergentes, que consideradas importantes.

3.2.3 Grelhas de observação e Registo

Com vista a uma maior sistematização e facilidade no tratamento posterior dos dados decorrentes da observação contextual, construíram-se grelhas de observação e registo (anexo 14) onde se anotaram os comportamentos/atitudes bem como as aprendizagens musicais que foram sendo realizadas pelos alunos e constatadas pelo professor investigador mediante a atribuição de níveis de 1 a 5. Durante as três observações, efetuadas no início, meio e fim do projeto, recolheram-se dados passíveis de relevância e pertinência para a concretização dos objetivos da investigação.

3.2.4. - Registos áudio e vídeo das sessões e do concerto final

Utilizou-se o vídeo como instrumento de recolha de dados. A associação da imagem com movimento e o som permite ao investigador visualizar várias vezes uma realidade já vivida e deste modo visitar alguns detalhes que lhe tenham escapado durante a experiência ao vivo. Permite também a apropriação fidedigna dos comportamentos das crianças, o interesse e empenho e as dificuldades reveladas. Esta ferramenta traz vantagens em relação ao registo escrito, porque não exclui alguns atores que se podem constituir como informantes para a investigação.

3.3. - Análise e tratamento dos dados

A análise e tratamento de dados possibilitam ao investigador aumentar a sua compreensão acerca dos dados que recolheu e dar sentido à realidade estudada.

Embora se possa atribuir a esta investigação um cunho de cariz qualitativo, no sentido de complementar a análise dos dados, efetuar-se-á uma abordagem aos métodos quantitativos mediante a análise estatística dos dados recolhidos nas grelhas de observação e registo, que permitem esse tipo de técnica de tratamento de dados. Pretende-se deste modo, aceder a um processo explícito onde se identificam factos, estabelecem relações e fazem inferências. Julgamos que a utilização de um package estatístico, nomeadamente o Microsoft Office Excel será apropriado. Para Almeida (2013) a estatística serve para organizar os dados; calcula medidas que os sintetizam; prepara a sua apresentação e permite comparar as características de populações diferentes.

Fez-se a análise dos dados qualitativos apurados, nomeadamente, no que se refere às entrevistas semiestruturadas e notas de campo, através da técnica de análise de conteúdo. Esta é entendida como “uma técnica de investigação que, através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Bardin, 1995: 36), ou numa perspetiva mais restrita “o processo de identificar, codificar e categorizar as primeiras sistematizações dos dados” (Patton, 1990: 381). Do ponto de vista de Bardin (1995), a análise de conteúdo, não deve ser apenas utilizada para se proceder à descrição do conteúdo das mensagens, pois a sua principal função é a inferência de conhecimentos acerca do objeto de estudo (deduções lógicas), tirando o investigador partido do conteúdo dessas mesmas mensagens, para inferir sobre os conhecimentos do “emissor” em relação a determinado tema, da sua mensagem ou do meio envolvente. Optámos por realizá-la, na sua opção qualitativa, pelo motivo de que, na versão quantitativa, se considera que o mais importante é a frequência de ocorrência de um determinado conteúdo, frequência essa que pode ser interpretada como sinal da importância dessa dimensão. Na análise qualitativa a noção de importância implica a novidade, o interesse, o valor do tema.

A análise de conteúdo constitui-se, então, como um processo sistemático que se caracteriza por trabalhar os dados recolhidos de diversas formas: organiza-os, divide-os em categorias, sintetiza-os e retira-lhes as ideias mais importantes.

Teremos em atenção, o facto de as categorias terem de obedecer às seguintes características: coerência, homogeneidade, exclusividade e exaustividade.

Neste âmbito, para ajudar a catalogar todos os dados recolhidos, constituíram-se três categorias e identificaram-se várias subcategorias, baseadas nas preocupações iniciais da investigação, tal como se pode observar no quadro seguinte.

Quadro 1- Categorias e subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
Aprendizagens Musicais	Técnica
	Conceitos
	Artísticas
	Produção e Difusão
Aprendizagens Sociais	Empenho e autonomia pessoal e social
	Socialização
O papel do professor	Ensino Aprendizagem

Na categoria “Aprendizagens Musicais” identificaram-se quatro subcategorias: Técnica, conceitos, dimensão artística e dimensão Produção e Difusão.

Na categoria “Aprendizagens Sociais” identificaram-se duas subcategorias: Empenho e autonomia pessoal e social e Socialização.

A categoria “O papel do professor” remete para uma subcategoria - Ensino /aprendizagem.

Para facilitar o processo de análise de conteúdo e sistematizar os dados recolhidos através das entrevistas e notas de campo, construiu-se um quadro aglutinador que contempla todas as categorias e subcategorias, a descrição e os indicadores.

Quadro 2 - Categorias e subcategorias descrição e indicadores

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO	INDICADORES
Aprendizagens Musicais	Técnica	Modo como as crianças perceberam as questões relacionadas com as técnicas.	Aprendi a usar o arco, porque tocava sempre com os arcos ao contrário. Não desafinar, porque nas cordas é mais difícil do que na percussão. Alexandra Costa 4º A
	Conceitos	Modo como as crianças perceberam as questões relacionadas com os conceitos como Altura, Ritmo, Timbre, Dinâmica e Forma	A Carla que não sabia bem ler as notas e aprendeu a ler as notas melhor. Diana Barbosa 4ºA
	Artísticas	Modo como as crianças perceberam as questões relacionadas com o ser artista.	...eram eles que estavam ali nos cartazes 4º A e 4º C, porque eles é que eram os artistas. Professora Paula 4ºA
	Produção e Difusão	Modo como as crianças perceberam as questões relacionadas com o preparar e estar em palco.	Consegui fazer um bom trabalho em cima do palco. João Santos 4ºC
Aprendizagens Sociais	Empenho e autonomia pessoal e social	Modo como as crianças perceberam as questões relacionadas com a motivação, concentração e responsabilidade.	Os miúdos ficam mais envolvidos, mais interessados, mais envolvidos com a própria escola e mais responsáveis. Professora Paula 4ºA
	Socialização	Modo como as crianças perceberam as questões relacionadas com relação interpares e trabalho colaborativo	O aluno João Santos ofereceu-se para a tarefa de ajudar uma colega. N.C 2/10/2013
O papel do professor	Ensino Aprendizagem	Modo como as crianças perceberam as questões relacionadas com o papel do professor.	...toda a gente tem uma maneira de ensinar diferente e a do professor é mais fácil. Alexandra Costa 4º A

Codificação¹

Codificação¹

Para identificação dos intervenientes que proporcionaram os dados, e dos instrumentos de recolha, foi estabelecida uma nomenclatura, a saber: Alunos - E = (estudante); Professoras titulares - PT1 e PT2; Encarregados de Educação - EE; Notas de campo - NC; Inquiridos por entrevista - ENT; Grelhas de observação e registo - GOR.

Transcrição

Este processo consistiu em transformar em texto os registos áudio dos inquéritos por entrevista e os vídeos das sessões. Os vídeos constituíram-se como uma fonte preciosa para a elaboração das notas de campo. Nesta transcrição integral dos registos áudio e vídeo, procurou-se manter a linguagem original.

Grelhas de observação e registo

No que respeita às grelhas de observação foram preenchidas três grelhas por criança em três momentos, início, meio e fim do projeto. Os itens e subitens a verificar foram criados de forma a terem uma correspondência direta com as categorias e subcategorias da análise de conteúdo. Através das situações observadas pretende-se registar os procedimentos e apreensões das crianças, atribuindo níveis de um a cinco, dentro das várias dimensões a analisar. Desta forma criou-se uma terminologia para os catalogar:

- AMT (Aprendizagens Musicais Técnica);
- AMC (Aprendizagens Musicais Conceitos);
- AMA (Aprendizagens Musicais Artística);
- AMPD (Aprendizagens Musicais Produção e Difusão);
- ASA (Aprendizagens Sociais Autonomia Pessoal e social);
- AST (Aprendizagens Sociais Trabalho em Grupo/Colaborativo);

Dentro de cada um destes Itens e subitens analisaram-se várias dimensões, que foram avaliadas a partir das questões a observar, como mostra o quadro seguinte:

Quadro 3 - Explicação das Grelhas de Observação

ITENS	SUBITENS	DIMENSÕES ANALISADAS	Nº DA SITUAÇÃO OBSERVADA
Aprendizagem Musical	Técnica	Postura	1
		Execução Melódica e rítmica	2,18,28
		Afinação	8,9,10
		Leitura e Interpretação	11,12,19,20
	Conceitos	Altura	4,5,33
		Ritmo	14,21
		Timbre	6,22
		Dinâmica	3,13,31
		Forma	7,29,32
	Artística	Musicalidade	15,24,34
		Imaginação, sensibilidade e criatividade	16,23,30,35,36,37
	Produção e Difusão	Apresentação Pública	17,25,26,38
		Produção	27,39
Aprendizagem Social	Autonomia Pessoal e social	Autonomia, empenho e comportamento	40,41,42
		Participação, concentração e responsabilidade	43,44
		Posicionamento crítico	45,46,47,48
	Trabalho em Grupo/Colaborativo	Relação interpares	49,50,51
		Trabalho colaborativo	52,53,54

Para as aprendizagens musicais foram elaboradas quatro grelhas de observação relativas a Competências instrumentais; Competências vocais; Competências em percussão de altura indefinida; Competências nos ensaios e espetáculo.

Para as aprendizagens sociais foi elaborada uma grelha de observação respeitante ao Domínio sócio-afectivo .

3.4. - Apresentação e Interpretação dos Dados

A análise da informação recolhida através dos instrumentos de recolha permitiu a edificação de um discurso em forma de texto, para a interpretação dos dados, respeitando a ordem das categorias e subcategorias anteriormente referidas.

3.4.1. - Aprendizagens Musicais

Esta categoria tem como principal objetivo aferir e avaliar os conhecimentos que as crianças adquiriram durante o projeto ao nível musical.

Aprendizagem Musical Técnica - Postura

Inicialmente as crianças debateram-se com algumas dificuldades relativas à técnica e postura nomeadamente, “Dificuldades de alguns alunos em produzir som na flauta” (NC 2). Com o decorrer do projeto a assimilação de uma boa postura foi sendo interiorizada e a evolução realizada percecionada pelas crianças. “Aprendi a usar o arco porque tocava sempre com o arco ao contrário” (ENT.E- Alexandra). “Eu acho que melhorei” (ENT.E- Diana).

Os vídeos das sessões e do concerto também se constituem como uma constatação da evolução técnica, ao nível da postura, manifestada pelas crianças.

Na tabela abaixo está patente a evolução ocorrida ao longo das três avaliações registadas.

Tabela 1 - Postura

Tabela 1	Níveis	1		2		3		4		5	
A.M.T. Postura (1)	1ª Avaliação					12	40,0%	17	56,7%		
	2ª Avaliação					4	13,3%	24	80,0%	1	3,3%
	3ª Avaliação							4	13,3%	25	83,3%

Podemos observar que na 1ª avaliação das 29 crianças 12 (40%), obtiveram nível 3; 17 (56,7%), nível 4. Na 2ª Avaliação, 4 crianças (13,3%), obtiveram nível 3; 24 (80,0%), nível 4 e 1 (3,3%) nível 5. Na 3ª avaliação, 4 (13,3%) obtiveram nível 4 e 25 (83,3%) nível 5.

Conclui-se que a maioria das crianças desenvolveram aprendizagens musicais relacionadas com a postura e conseqüentemente melhoraram a execução instrumental e vocal.

Aprendizagem Musical Técnica - Execução Melódica e rítmica

Sabendo que na aprendizagem de um instrumento ou do canto é fundamental desenvolver uma boa técnica ao nível da execução melódica e rítmica, foi promovido um trabalho sistematizado que munisse as crianças desta ferramenta técnica como está explicitado na NC 4 “mecanizar as posições da flauta e os ostinatos, para desenvolver a técnica necessária para uma boa performance” e na NC 8 “necessidade de praticar para vencerem as adversidades”.

Também neste aspeto foi verificável um percurso evolutivo das crianças, constatado pelas professoras “Notei, maior domínio nos ritmos e um maior domínio da parte musical” (ENT. PT1) e sentido pelos alunos “estudávamos as músicas, tentávamos aprender, sabermos as notas e tocar bem” (ENT. E- Daniel). “Tocávamos muitas vezes até conseguir” (ENT. E- Ana).

Os dados recolhidos através das grelhas de observação também corroboram esta evolução técnica como se pode verificar após o tratamento estatístico dos dados. Desta forma, no final da 3ª avaliação cerca (86,7%) das crianças obtiveram nível 5 e 10,0% das crianças nível 4.

Tabela 2 - Execução Melódica e rítmica

Tabela 2		Níveis		1	2	3		4		5	
A.M.T. Execução Melódica e rítmica(2,18,28)	1ª Avaliação					12	40,0%	17	56,7%		
	2ª Avaliação							23	76,7%	6	20,0%
	3ª Avaliação							3	10,0%	26	86,7%

Aprendizagem Musical Técnica: Afinação

Ao nível da técnica vocal, a noção de afinação deve desenvolver-se pois influencia e determina positivamente o resultado final do canto. Foram desenvolvidas atividades para potenciar esta apetência até que por fim as crianças conseguiram “entoar as frases com sentido de afinação” (NC 4).

“Era difícil pormo-nos a fazer a primeira e segunda voz e a gente conseguiu”
(ENT. E - Maria).

Tabela 3 - Afinação

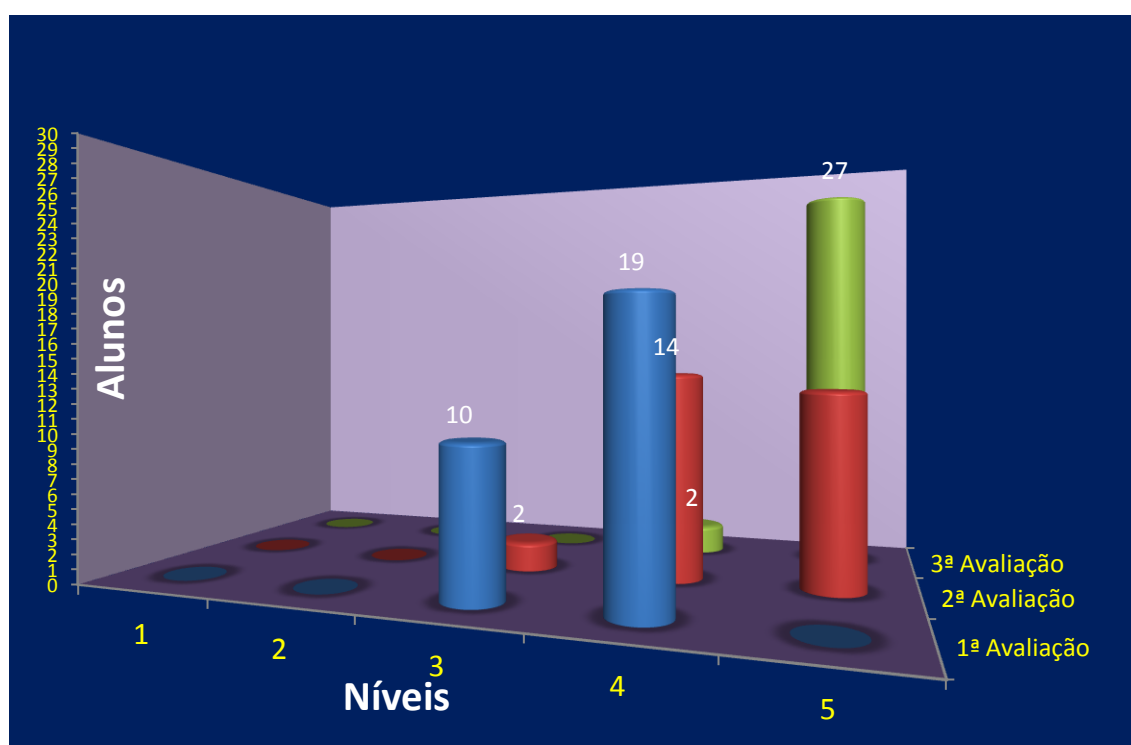
Tabela 3		Níveis		1	2	3		4		5	
A.M.T. Afinação (8,9,10)	1ª Avaliação					15	50,0%	14	46,7%		
	2ª Avaliação					3	10,0%	20	66,7%	6	20,0%
	3ª Avaliação							7	23,3%	22	73,3%

Comparando os níveis obtidos na 1ª e 3ª avaliação constata-se uma redução percentual de 50% do número de níveis 3 e um aumento percentual de 73,3% dos níveis 5.

Aprendizagem Musical - Técnica: Leitura e Interpretação

Ao nível da técnica de leitura e interpretação as crianças foram melhorando as suas habilidades e tal refletiu-se na qualidade do seu desempenho final. Para além de ser verificável nos vídeos das sessões esta inequívoca evolução técnica, também os estudantes percecionam este facto e referem-no nas suas entrevistas: “Ela teve treinos e depois teve de ler, não lia nada e aprendeu a ler as notas” (ENT. E- Diana). “Consigno ler mais ou menos as notas numa pauta” (ENT. E- Alexandra). Através do gráfico harmoniza-se a evolução verificada.

Gráfico 3 - Aprendizagem Musical - Técnica: Leitura e Interpretação



Aprendizagem Musical - Conceitos: Altura

Progressivamente, as crianças foram teorizando e entendendo o que já conseguiam realizar ao nível instrumental e vocal e acedendo aos vários conceitos musicais, neste caso específico ao de “altura”, como confirmam os excertos retirados das entrevistas e notas de campo:

“Já consigo ler melhor as notas na pauta” (ENT. E- João).

(...) Quatro notas diferentes”; (...) era um bemol” (NC 2).

“Aprenderam muitos conteúdos e fazem aprendizagens musicais” (ENT. PT 1-
Paula).

Nesta subcategoria, as grelhas de observação e os vídeos que foram sendo realizados afirmaram-se como excelente instrumento de recolha de dados pois permitiram o registo em contexto e tempo real da evolução acontecida.

Na tabela verifica-se que os dados, trabalhados estatisticamente, remetem-nos para o nível de sucesso alcançado pelas crianças.

Tabela 5 - Altura

Tabela 5			Níveis		1		2		3		4		5	
A.M. C. Altura (4,5,33)	1ª	Avaliação							16	53,3%	13	43,3%		
	2ª	Avaliação						5	16,7%	18	60,0%	6	20,0%	
	3ª	Avaliação								14	46,7%	15	50,0%	

Na 1ªavaliação, das 29 crianças, (53,3%) obtiveram nível 3 e (43,3%) nível 4, não se tendo registado nenhum nível 5.

Na segunda 16,7% apresentaram nível 3, 60% nível 4 e 20% nível 5.

Os dados referentes à 3ªavaliação revelam que 46,7% alcançaram nível 4 e 50% nível 5, não se observando nenhum nível 3.

Aprendizagem Musical - Conceitos: Ritmo

Através da prática musical aliada à experiência dos timbres corporais as crianças apreenderam os conceitos relacionados com o ritmo tais como reconhecimento das figuras rítmicas e do seu valor:

“Que figuras rítmicas são? – Semicolcheia -respondeu o João.

-Colcheia- Respondeu o Pedro.

-Então quanto vale uma colcheia?

-Metade- respondeu a Mariana.

-Meio tempo corrigiu o professor” (NC 6).

Foram também interiorizadas as noções de compasso e ostinato:

“Aprendemos a pulsação correta, aprendemos ritmos” (ENT. E Diana).

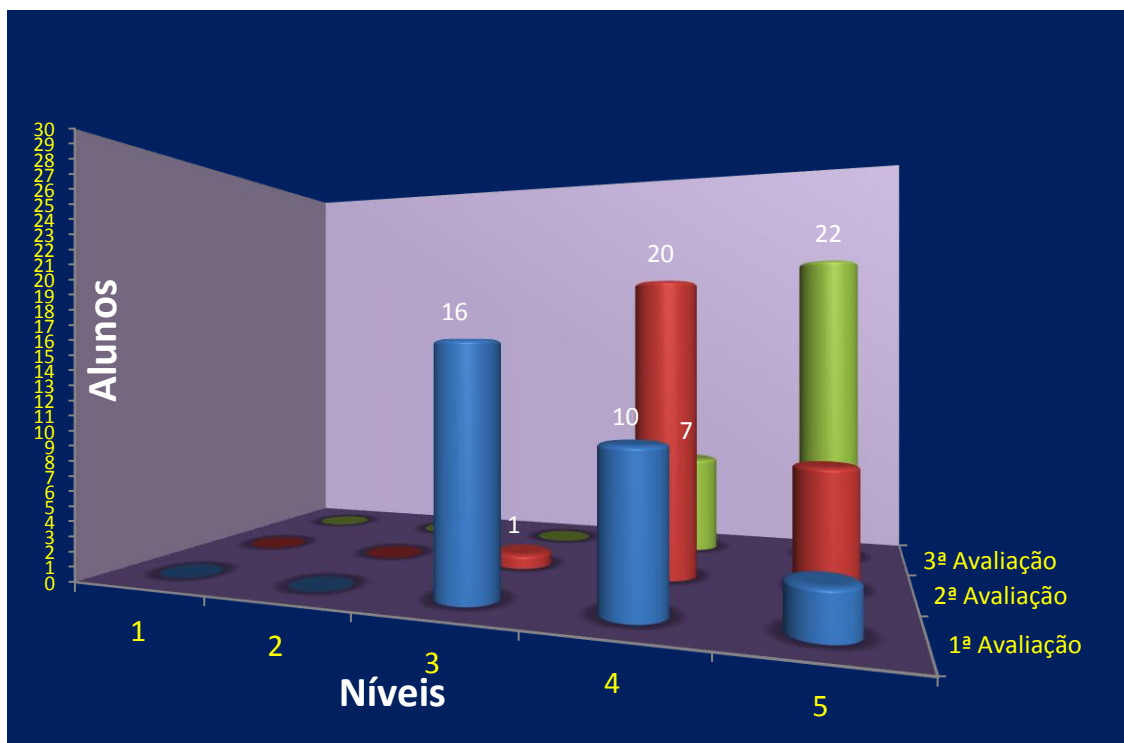
“Outros ritmos (...) com ostinatos” (E- Rodrigo) ”.

”Compasso binário, ternário e quaternário” (ENT.E- Ana).

“Fazíamos os ritmos com as palmas e os joelhos” (ENT. E- Catarina).

O gráfico abaixo remete para os níveis de progressão alcançados pelas crianças.

Gráfico 5 - Aprendizagem Musical - Conceitos: Ritmo



Aprendizagem Musical - Conceitos: Timbre

A percepção que as crianças construíram e desenvolveram acerca dos instrumentos musicais e seu timbre, contribuíram claramente para a evolução ao nível da sua prática instrumental.

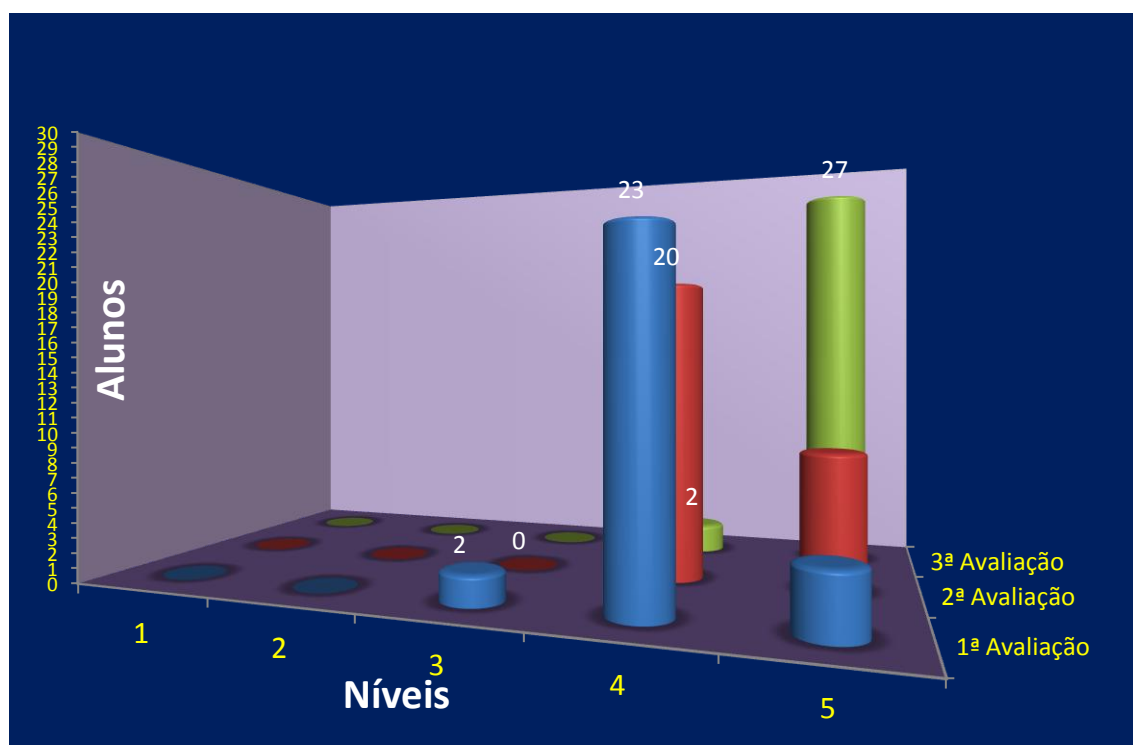
Relativamente aos níveis obtidos, na 1ªavaliação, do universo das 29 crianças 6,7% obtiveram nível 3; 76,7% nível 4 e 10% nível 5.

Na 2ªavaliação, apenas 3,3%, mantiveram o nível 3; 66,7% conquistaram nível 4 e 13,3% obtiveram nível 5.

Por fim, na 3ªavaliação, 6,7% conseguiram nível 4 e 90% nível 5.

Os dados do gráfico subsequente, espelham a realidade observada.

Gráfico 6 - Aprendizagem Musical - Conceitos: Timbre



Aprendizagem Musical - Conceitos: Dinâmica

O trabalho desenvolvido ao longo do projeto no que concerne ao conceito de dinâmica foi fundamental para a obtenção do equilíbrio do volume dos vários naipes dos instrumentos e explorar climas e densidades diferentes nas canções. Com o decorrer do tempo, as crianças foram-se apercebendo da necessidade de se usar a dinâmica como forma de enriquecer e diversificar a sua performance:

“Tocava fraco e depois forte depois toquei normalmente” (ENT. E- Rodrigo).

A confirmação da aprendizagem deste conceito e os níveis percentuais de sucesso obtido encontram-se expressos na figura abaixo.

Tabela 8 - Dinâmica

Tabela 8		1		2		3		4		5	
A.M. C. Dinâmica (3,13,31)	1ª Avaliação					12	40,0%	17	56,7%		
	2ª Avaliação							21	70,0%	8	26,7%
	3ª Avaliação							2	6,7%	27	90,0%

Aprendizagem Musical - Conceitos: Forma

Para se poderem apresentar em concerto as crianças tiveram de interiorizar o conceito de forma, como meio de se situarem no contexto das canções. A mesma traduz-se na estrutura individual de cada canção. Tratou-se de uma aprendizagem progressiva decorrente do domínio em termos de conhecimento que cada uma foi adquirindo das várias partes da canção. “Na parte A e parte B confundia” (ENT. E-Cláudia).

Nas avaliações recolhidas e registadas nas grelhas de observação expressa-se a evolução ocorrida na compreensão do conceito de forma. Na tabela seguinte apresenta-se esse aperfeiçoamento ao longo das três avaliações registadas.

Tabela 9 - Forma

Tabela 9		1		2		3		4		5	
A.M. C. Forma (7,29,32)	1ª Avaliação					3	10,0%	22	73,3%	4	13,3%
	2ª Avaliação							21	70,0%	8	26,7%
	3ª Avaliação							2	6,7%	27	90,0%

Relativamente aos níveis obtidos, na 1ª avaliação, do universo das 29 crianças 10% obtiveram nível 3; 73,3% nível 4 e 13,3% nível 5.

Na 2ª avaliação, 70% conquistaram nível 4 e 26,7% obtiveram nível 5.

Por fim, na 3ª avaliação, 70% conseguiram nível 4 e 26,7% nível 5.

Aprendizagem Musical Conceitos: Dimensão Artística: Musicalidade

A musicalidade demonstrada pelas crianças constata-se também no talento musical que desenvolveram, influenciando a dimensão artística. Neste âmbito, os estudantes afirmam que:

“mesmo não tendo a música, tinha na cabeça, treinava na mesma (ENT. E-João) ”.

“Comecei a tocar melhor” (ENT. E- Ana).

“Gostei de ver o público atento, isso quer dizer que nós estávamos a fazer bem” (ENT. E- Maria)

Tabela 10 - Dimensão Artística: Musicalidade

Tabela 10		1		2		3		4		5	
A.M. Musicalidade (15,24,34)	1ª Avaliação					4	13,3%	25	83,3%		
	2ª Avaliação							21	70,0%	8	26,7%
	3ª Avaliação							2	6,7%	27	90,0%

Através da leitura da tabela anterior podemos observar que ao nível da musicalidade na 1ª avaliação, das 29 crianças 4 (13,3%), nível 3 e 25 (83,3%), nível 4. Na 2ª, 21 (70%), obtiveram nível 4 e 8 (26,7%) nível 5. Na 3ª, 2 (6,7%), conseguiram nível 4 e 27 (90%), nível 5.

Os vídeos das sessões e do concerto (em anexo) também se constituem como uma constatação elucidativa da evolução da musicalidade.

Aprendizagem Musical Conceitos: Dimensão Artística; Imaginação; sensibilidade e criatividade.

Os sentimentos como a sensibilidade e a criatividade são umas das características dos artistas, este modo de sentir e de estar invadiu o quotidiano das crianças através do desenvolvimento da dimensão artística. Estas noções abstratas e simbólicas da música permitem ao músico atuar sobre a dimensão artística.

“Gostei de estar; senti-me bem; gostei de ouvir as pessoas a aplaudir; gostei de tocar os instrumentos; senti-me feliz e orgulhosa” (ENT. E- Catarina).

“Gostei de experimentar uma coisa que nunca aconteceu na minha vida”; ENT. E- Renato).

“A minha mãe não estava à espera que eu desse muita importância, mas dei e fiz o meu maior esforço para alcançar o meu objetivo” (ENT.E- Rodrigo).

A tabela e gráfico ulteriores refletem os níveis das aprendizagens realizadas na dimensão artística relacionadas com o desenvolvimento da imaginação, sensibilidade e criatividade.

Tabela 11 - Imaginação, sensibilidade e criatividade

Tabela 11		1		2		3		4		5	
A.M. Imaginação, sensibilidade e criatividade (16,23,30,35,36,37)	1 ^a Avaliação					4	13,3%	25	83,3%		
	2 ^a Avaliação					1	3,3%	19	63,3%	9	30,0%
	3 ^a Avaliação							3	10,0%	26	86,7%

- 1^aavaliação, das 29 crianças 13,3% obtiveram nível 3 e 83,3% nível 4.

- 2^aavaliação, 3,3%, nível 3; 63,3% obtiveram nível 4 e 30% nível 5.

- 3^aavaliação, 10% conseguiram nível 4 e 86,7% nível 5.

Aprendizagem Musical: Dimensão Produção e Difusão - Produção e Apresentação Pública

Ao longo do projeto as crianças foram sensibilizadas para esta dimensão e desenvolveram atividades relacionadas com a produção e difusão de um evento e a sua apresentação pública: Nomeadamente, utilização da voz e técnicas interpretativas simples; entrada e posicionamento no palco; participação ativa no processo de difusão e produção artística (decisões sobre o alinhamento do espetáculo, seleção, montagem e adequação dos recursos e na divulgação do evento.); interiorização e adoção da postura adequada para a apresentação do espetáculo. Todos estes aspetos foram interiorizados pelas crianças que gradualmente se consciencializaram da sua importância. A progressão da avaliação destas subcategorias encontra-se representada respetivamente nos gráficos nºs 11 e 12 que se apresentam abaixo.

Mediante a observação dos níveis alcançados pode ser estabelecida uma relação comparativa entre os dados apurados relativos aos domínios Dimensão Produção e Difusão e Produção e Apresentação Pública. Constatou-se que as crianças obtiveram melhores resultados nesta última. Sendo que, uma maior percentagem de crianças atingiu o nível 5 na 3ª avaliação 90% para 63,3%. Estes indicadores reportam para o gosto de estar em palco e de partilhar e mostrar as aprendizagens adquiridas e conseqüentemente todo o trabalho realizado. As apresentações públicas são pois um fator de grande motivação e empenho.

Gráfico 11 - Aprendizagem Musical - Dimensão Produção e Difusão: Apresentação Pública

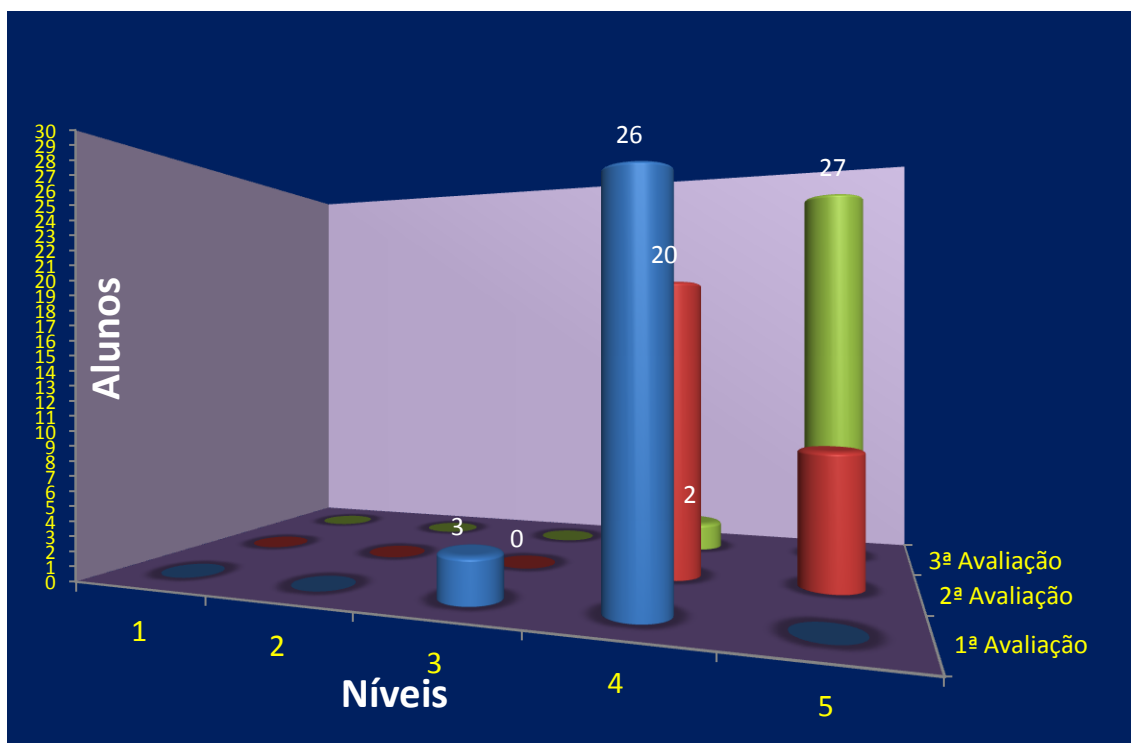
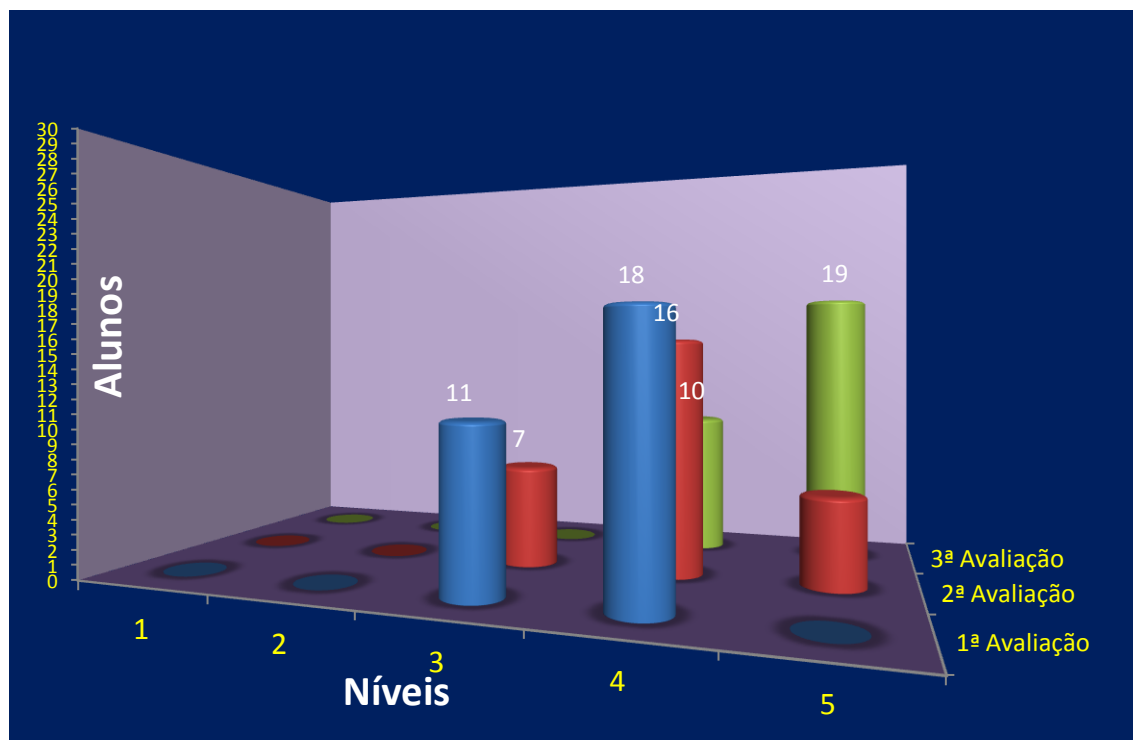


Gráfico 12 - Aprendizagem Musical - Dimensão Produção e Difusão: Produção



3.4.2. - Aprendizagens Sociais

Aprendizagem Social Autonomia: Autonomia, empenho e comportamento.

Dotar as crianças de competências sociais foi um dos objetivos primordiais do projeto educativo. Sendo um aspeto transversal a todas as aprendizagens, reveste-se naturalmente de grande importância pois é indispensável para o funcionamento adequado das atividades. Neste âmbito, as crianças foram incentivadas a serem autónomas, empenhadas e a demonstrarem um comportamento atitudinal correto e ajustado às diferentes situações e contextos. Progressivas e consistentemente foram modelando a sua personalidade, alterando formas de “ser” e de “fazer”. Os excertos das entrevistas que a seguir se transcrevem são disso prova e expressam as suas perceções.

“Aprendi a comportar-me melhor. (...) Esforço-me para alcançar o meu objetivo” (ENT. E- Rodrigo).

“Estou perfeitamente para participar em tudo” (ENT. E- Diana).

“À primeira vez não bateu certo mas depois acertei, vi onde me tinha enganado e depois resolvi (ENT. E- Catarina).

Os encarregados de educação também constataram a mudança de comportamentos dos seus educandos e referem-no da seguinte forma:

“Ela empenhava-se sem eu dizer (...) chegava e começava a tocar” (ENT. E.E Mónica).

“Andava mais motivado (...) tocou muito até gastar”. ENT. E.E. João).

A tabela subsequente apela para uma observação sistematizada dos progressos alcançados destacando as percentagens da amostra dos sujeitos e os correspondentes níveis avaliativos que foram sendo atribuídos nos três momentos de avaliação.

- 1ªavaliação, das 29 crianças 11 (36,7%), obtiveram nível 3 e 18 (60%) nível 4.

- 2ªavaliação, 7 crianças (23,3%), obtiveram nível 3; 16 (53,3%) conquistaram nível 4 e 6 (20%) nível 5.

- 3ªavaliação, 10 crianças (33,3%), conseguiram nível 4 e 19 (63,3%) nível 5.

Tabela 12 - Autonomia, empenho e comportamento

Tabela 12		1		2		3		4		5	
A.S.A. Autonomia, empenho e comportamento (40,41,42)	1ª Avaliação					11	36,7%	18	60,0%		
	2ª Avaliação					6	20,0%	17	56,7%	6	20,0%
	3ª Avaliação							10	33,3%	19	63,3%

Aprendizagem Social Autonomia: Participação, concentração e responsabilidade.

No que concerne à participação, concentração e responsabilidade os dados recolhidos aludem a um envolvimento nas atividades e à participação na dinâmica da sala de aula assim como ao aumento dos tempos de atenção/concentração.

“Estou para participar em tudo (...) temos muito mais concentração” (ENT. E-. Diana).

Demonstraram responsabilidade no cumprimento de horários e nos tempos de estudo.

“Andámos a brincar, mas no concerto fizemos tudo bem.” (ENT E-. Diana).

As entrevistas aos professores corroboram a evolução acontecida “os miúdos ficam mais envolvidos, mais interessados, e mais responsáveis” (ENT. Professora Paula).

Segue-se a tabela síntese, elaborado com base nos dados fornecidos pelas grelhas de observação que permitem verificar quantitativamente a progressão.

Tabela 13 - Participação, concentração e responsabilidade

Tabela 13	Níveis	1		2		3		4		5	
A.S.A. Participação, concentração e responsabilidade (43,44)	1ª Avaliação					10	33,3%	19	63,3%		
	2ª Avaliação					6	20,0%	15	50,0%	8	26,7%
	3ª Avaliação							8	26,7%	21	70,0%

Através da leitura da tabela constata-se:

- 1ªavaliação, das 29 crianças 10 (33,3%), obtiveram nível 3 e 19 (63,3%) nível 4.
- 2ªavaliação, 6 (20%), obtiveram nível 3; 15 (50%), nível 4 e 8 (26,7%) nível 5.
- 3ªavaliação, 8 conseguiram nível 4 (26,7%), e 21 (70%), nível 5.

Daqui se pode inferir que ao longo do projeto, as crianças evoluíram consideravelmente no que concerne à sua concentração e sentido de responsabilidade, devido à sua envolvimento e participação nas atividades realizadas.

Aprendizagem Social Autonomia: Posicionamento crítico

As crianças desenvolveram o seu sentido crítico comentando e avaliando as suas próprias produções artísticas e as dos outros, demonstrando uma atitude assertiva no respeito pela opinião do outro. Construíram consensos fazendo por vezes cedências pelo bem comum sem perderem a sua identidade, fazendo da aprendizagem da música uma construção social. Referindo-se ao que consideram importante as crianças afirmaram:

“Aprender a respeitar os outros” (ENT. E-Rodrigo).

“Ouvirmos a opinião dos outros” (ENT. E-Diana).

“Dar a vez aos colegas, respeitar as suas opiniões” (ENT. E-Beatriz).

Tabela 14 - Posicionamento crítico

Tabela 14		1		2		3		4		5	
A.S. Posicionamento crítico (45,46,47,48)	1ª Avaliação					15	50,0%	14	46,7%		
	2ª Avaliação					7	23,3%	13	43,3%	9	30,0%
	3ª Avaliação							10	33,3%	19	63,3%

Através da leitura da tabela, podemos observar os resultados relativos à avaliação do pensamento crítico.

1ª avaliação- das 29 crianças 15 obtiveram nível 3 (50%), e 14 nível 4 (46,7%).

2ª avaliação- 7 (23,3%), crianças obtiveram nível 3; 13 (43,3%), conquistaram nível 4 e 9 (30%) nível 5.

3ªavaliação- 10 (33,3%), conseguiram nível 4 e 19 (63,3%), nível 5.

Aprendizagem Social Trabalho em Grupo/Colaborativo: Relação interpares e trabalho colaborativo.

O trabalho de grupo é enunciado pelos teóricos como um recurso importante para o processo de aprendizagem. No desenrolar deste projeto educativo não foi esquecido esse postulado. As crianças desenvolveram um sentido colaborativo. As que se sentiam mais capazes apoiavam as outras como se de um programa informal de tutoria se tratasse. Havia sempre alguém disposto a ajudar o outro.

“Ajudava a Beatriz Teixeira, ela ajudava a Carla Cachudo, eu treinava com a Beatriz” (ENT.E-Diana)

“Ajudava os caxixis, e o tamborete” (ENT.E-Rodrigo).

“Estamos mais educados com os colegas, ajudar-nos, ser amigo e a respeitarmo-nos” (ENT. E-Carla).

“Nós estamos mais ligados mais compreensivos, esta realidade foi feita nas aulas de formação musical” (ENT. E- Beatriz).

“O João ofereceu a sua ajuda à Livia e a Ana ajudou a Clara” (NC 9).

O clima de amizade e boas relações que se fez sentir extrapolou o espaço da sala de aula: “Fazemos uma boa equipa, com o quarto A e o quarto C” (ENT. E- Beatriz). Apresenta-se de seguida os dados referentes à avaliação da progressão do Trabalho em Grupo/Colaborativo: Relação interpares e Trabalho colaborativo, adiantando-se que as crianças obtiveram comparativamente, melhores resultados na 1ªavaliação ao nível da relação interpares facto que não se verificou no segundo momento avaliativo, uma vez que os resultados relativos ao trabalho colaborativo foram superiores verificando-se esta situação também na 3ª avaliação.

Gráfico 16 - Aprendizagem Social Trabalho em Grupo/Colaborativo: Relação interpares

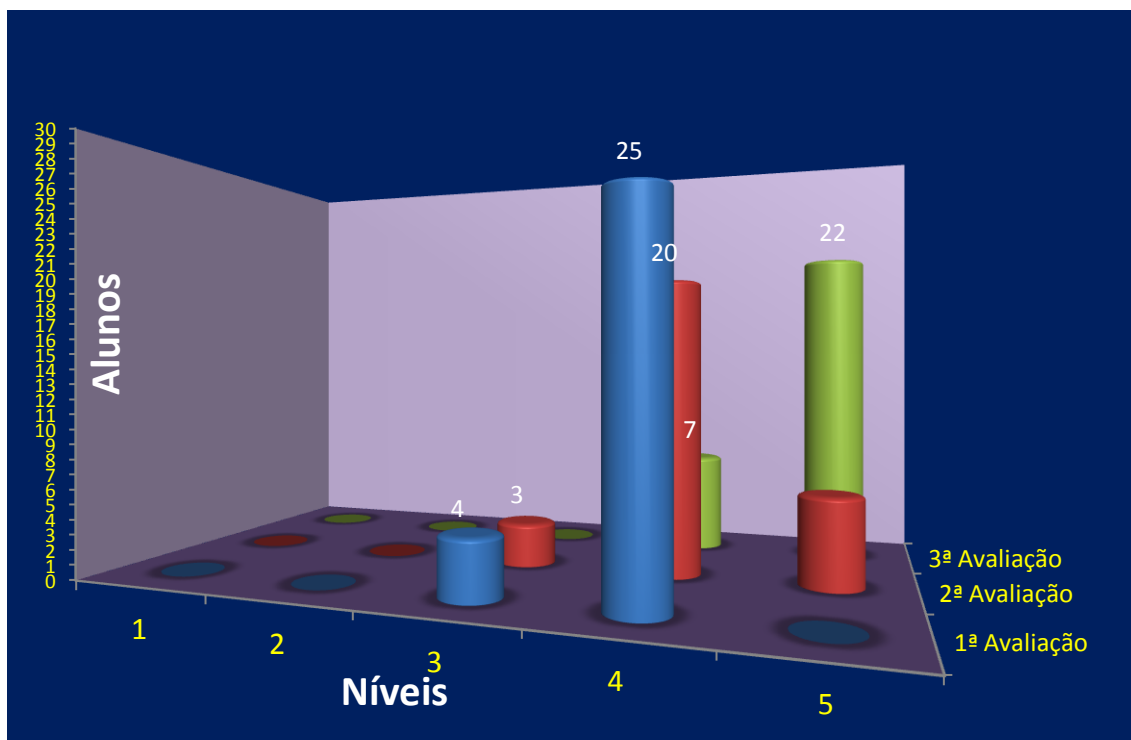
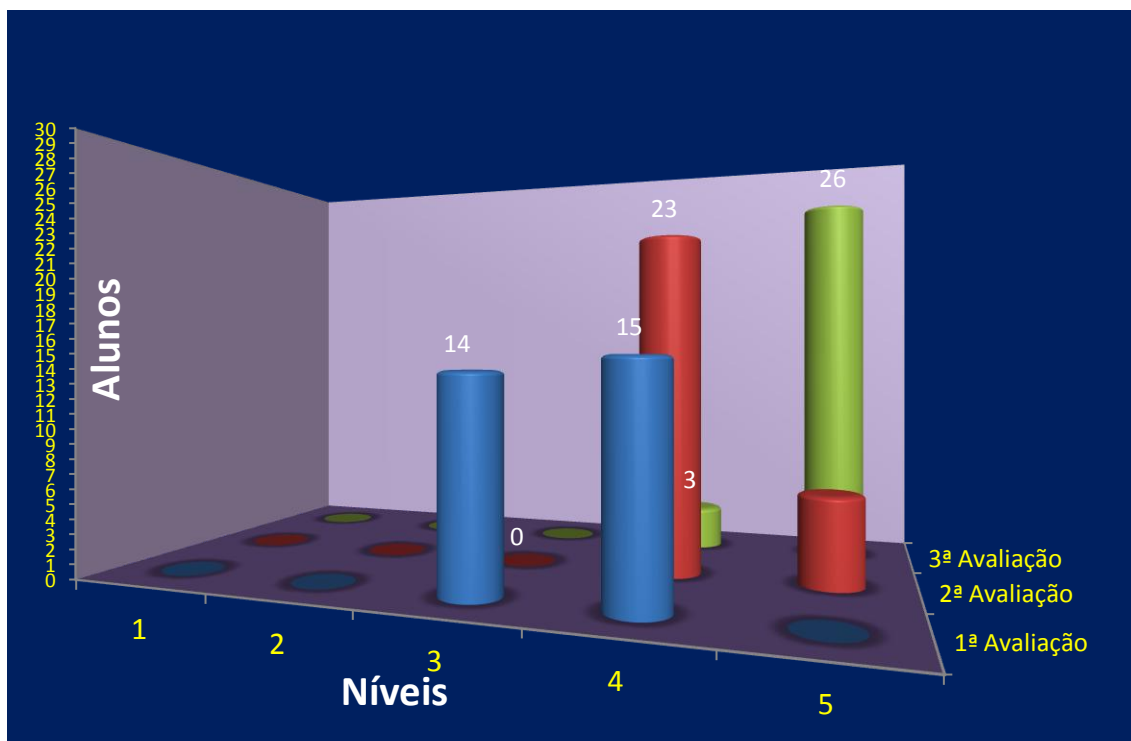


Gráfico 17 - Aprendizagem Social Trabalho em Grupo/Colaborativo: Trabalho colaborativo



3.4.3. - O papel do professor

O trabalho e as estratégias de ensino aprendizagem desenvolvidas pelo professor foram percebidas pelas crianças, pais e professoras titulares e transmitidas através das entrevistas. As crianças consideraram que o professor tinha uma forma de ensinar diferente e facilitadora das aprendizagens demonstrando métodos de organização, disponibilidade para esclarecer dúvidas, preocupando-se em inovar e diversificar os conteúdos.

“Tem um ensino diferente dos outros, é mais fácil. Ficava tudo muito organizado” (E- Alexandra).

“O professor esclarecia as dúvidas” (E- Alexandre).

“Se não fosse o professor tínhamos mais dificuldade” (E- Daniela).

“Aprendíamos todos os dias uma coisa nova” (E- João).

“O professor ajudou a aprender a estudar e a conseguir tocar bem as músicas” (E- Catarina).

Os professores consideraram que a evolução dos alunos foi visível e relativamente rápida e que a metodologia foi adequada.

“Não foi preciso muito tempo para ver logo uma evolução. Os métodos foram bem escolhidos” (Professora Paula).

Os Encarregados de educação valorizaram o papel da escola e do professor como promotores das aprendizagens, sentindo-se eles próprios estimulados e impelidos, a acompanhar os seus educandos na vida escolar.

“É muito bom porque ela tem só os estudos de música aqui na escola (...) depende do professor aquilo que faz com os alunos, eles chegam a casa e puxam por nós” (E-E Mónica).

3.4.4. - Avaliação do projeto

O projeto educativo foi sentido como algo extremamente válido sendo as representações dos intervenientes muito positivas não só em relação à forma como decorreu o mesmo mas também em relação à realização do evento “Concerto de Natal”.

Os entrevistados quando questionados acerca das suas percepções referiram:

“Foi excelente porque nunca chegaria aqui se não fosse o professor. Significou muito porque não sabia que os meus pais iam ficar muito contentes comigo” (E-Daniel).

“Sentimo-nos emocionados” (E- João).

“De zero a cem, cem” (E- Jhuly).

“Acho que foi bom, que nós estivemos bem, fizemos um enorme esforço para conseguir este resultado, demos o nosso melhor e estou a gostar do resultado” (E- Catarina).

“Ao nível da resposta dos pais e os familiares que estiveram a assistir foi muito boa” (E.E Carla).

“Fiquei surpreendida quando foi este concerto porque, não estava à espera” (E.E Mónica).

4 - Conclusões

Ao dar prioridade neste Projeto Educativo, as aprendizagens musicais e sociais, procurámos no seu conjunto desenvolver práticas técnicas e artísticas relacionadas com a audição, a interpretação e performance, mas também intervir no plano das aprendizagens sociais, promovendo o seu desenvolvimento. Constatou-se que, simultaneamente ao desenvolvimento de conteúdos musicais, domínios como a cognição, socialização, comunicação, afetividade e a imaginação foram também trabalhados. Assistimos pois, à integração de vários aspetos, indo desta forma ao encontro da perspetiva de Swanwick (1982), que defende a conceção de que a música, em particular, e as artes, em geral, envolvem sentimentos, emoções, afetos e sensibilidade.

No decorrer do projeto foi possível constatar a adesão e o envolvimento dos alunos nas atividades realizadas, através das manifestações de satisfação e alegria com que participavam nas mesmas, bem como através da forma como se apropriavam dos conteúdos transformando-os e (re)significando-os para si, recriando e reconstruindo as músicas à dimensão de si próprios. Tal facto potenciou e favoreceu a criação de um clima propício ao desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

No que concerne ao desenvolvimento da técnica vocal, as crianças adquiriram técnicas que lhes permitiram atingir uma qualidade de execução e interpretação tanto a nível vocal como instrumental. Aprenderam formas corretas de manusear e tocar os instrumentos e aperceberam-se da importância desses aspetos no resultado sonoro. Vocalmente adquiriram alguma técnica de respiração e assimilaram a noção de frase musical. Melhoraram em muito a afinação conseguindo cantar a vozes.

A apresentação pública denominada “Concerto de Natal” constituiu-se como a grande meta do projeto. Como refere (Godinho, 2009), “A obra musical só passa a sê-lo efetivamente quando executada em público.” (p.3)

Foi através da apresentação pública que as crianças na sua grande maioria experimentaram a experiência de subir a um palco pela primeira vez e viram o seu trabalho tomar a forma final. A vontade de estar em palco a apresentar o fruto do seu trabalho como cantores, instrumentistas, no fundo, como artistas, proporcionou-

lhes vivenciar sentimentos díspares como ansiedade, confiança e orgulho, mostrando ao público presente o seu potencial artístico e capacidade de realização. A musicalidade demonstrada pelas crianças traduziu-se no talento musical que desenvolveram, pelo facto de tocarem em conjunto. Como escuda Elliott (1995) “A musicalidade de toda a prática musical é aprendida através da interação musicalmente significativa com outros”. O facto de estarem expostas durante o projeto ao contato com a música como ouvintes, instrumentistas e cantores, bem como a experiência de tocar num grupo instrumental e vocal, desenvolveu-lhes uma grande maturidade musical, tanto a nível individual como na performance em grupo. Ainda no campo da performance e sendo esta um veículo para a aquisição e consolidação das aprendizagens teóricas, argumento sustentado por Edwin Gordon (2000), as crianças modificaram e aumentaram o seu vocabulário de termos musicais, bem como efetuaram uma interiorização de conceitos como a Altura, Ritmo, Timbre, Dinâmica e Forma.

A escolha de um bom modelo base para o processo ensino/aprendizagem tornou-se imprescindível e ofereceu uma fundamentação musical filosófica mas também científica, para se poderem abordar as modalidades de composição, audição e performance. Estas três modalidades constituem-se como os capitais indicadores da compreensão musical, quando trabalhadas em conjunto. Neste contexto, seguimos o modelo “C(L)A(S)P” de Swanwick (1999), trabalhando os conteúdos de forma articulada, para que o desenvolvimento cognitivo acontecesse de forma integral e não fragmentada com o cuidado de não deixar perder qualquer uma das etapas ou elementos que compõem o modelo. As crianças revelaram um nível excelente de compreensão musical, e as atividades na sala de aula promoveram as aprendizagens, o envolvimento, empenho e interesse dos alunos, transformando-os em aprendizes e construtores do seu próprio conhecimento.

Ao nível das metodologias das aprendizagens formais e informais, as crianças receberam orientação musical informal, que lhes forneceu as bases para a educação musical formal, indo ao encontro dos pressupostos de Edwin Gordon (2000).

Através da interiorização dos sons, de uma forma informal, as crianças apreciaram e compreenderam a música. As atividades musicais praticadas nas aulas conduziram-nas, através de uma associação de estratégias, a noções de técnica,

conceitos e musicalidade. Os jogos lúdicos de aprendizagens levaram rapidamente à automatização de gestos e ações que mais tarde foram agrupadas, muito antes de as crianças terem a noção de como se lê ou escreve música.

Esta envolvimento da educação musical formal em contexto informal deu origem a que as aprendizagens se tornassem não só acessíveis, mas também apetecíveis, contando com grandes níveis de motivação e desenvolvendo, em simultâneo, valores importantes do ponto de vista social, moral e ético.

Pode-se constatar uma espécie de espiral evolutiva ao nível de todas as aprendizagens musicais. Através da análise dos dados dos três momentos de avaliação, observou-se que as crianças depois de adquirirem uma competência e de a consolidarem não regrediam, antes a aperfeiçoavam conseguindo obter um melhor nível de desempenho.

Quanto às Aprendizagens Sociais percebidas reportam-nos para a aquisição de responsabilidade; respeito; cumprimento de regras; sentido de grupo e de pertença; relações de amizade; espírito colaborativo, que a realização de atividades coletivas exige; união do grupo, na busca de alcançar objetivos comuns a todos; descoberta e conhecimento de novas capacidades; desenvolvimento e valorização da autoestima; enriquecimento cultural, fornecido através da apresentação de um repertório variado onde as crianças puderam conhecer outras formas de produção, estilos e sonoridades musicais.

A responsabilização de todos para com o projeto, serviu, como um ideal conjunto, que para funcionar tinha que contemplar algumas regras acordadas por todos. As mesmas, nas alturas devidas, eram lembradas, não só pelo professor, mas também pelas próprias crianças. Esta aprendizagem de atitudes e comportamentos entalha-se no conceito de aprendizagem social defendida por Bandura (1976) citado por Sprinthall, N. A & Sprinthall, R. C. (1990/1993), e traduz-se na capacidade de reproduzir um comportamento observado. Desta forma, foi possível aprender ou recordar uma vasta série de comportamentos a seguir, que eram referidos como modelos pelas próprias crianças. Esta aprendizagem social, através da interação, resultou na modificação de alguns comportamentos menos adequados e constituiu-se como o processo fundamental de socialização.

Os vários sentimentos experimentados pelas crianças como a sensibilidade, o espírito de grupo, a autoestima e outros atributos resultantes das competências técnicas que desenvolveram a um nível musical, transformaram-se em sentimentos

e valores sociais como a amizade, a tolerância e o prazer de trabalho em grupo, que se constituem como qualidades fundamentais para as relações interpessoais e de vivência em sociedade.

Curiosamente, quando se estabelece uma relação comparativa entre as avaliações por níveis, das aprendizagens musicais e sociais nos três momentos de avaliação, conclui-se que as aprendizagens sociais demoraram na sua globalidade, mais tempo para serem adquiridas e desenvolvidas com sucesso, contrariamente, ao que acontece com as aprendizagens musicais, em que os níveis “3” praticamente não são atribuídos na segunda avaliação. Nas aprendizagens sociais estes níveis ainda prevalecem e tendem a desaparecer na terceira avaliação.

Para a implementação deste projeto, foi muito importante a utilização de um trabalho colaborativo. Esta revelou-se como uma estratégia de ensino encorajadora da participação das crianças, no processo de aprendizagem, transformando-o num processo ativo, eficaz e significativo.

As ajudas entre os mais competentes e as crianças com algumas dificuldades resultaram numa interação facilitadora e estimulante, confrontando positivamente as crianças com aquilo que conseguem realizar sozinhas, sem ajuda, com a riqueza do que se pode obter em colaboração com colegas.

Ao professor competiu organizar um contexto social propício ao processo de aprendizagem, no qual todos os alunos desenvolvessem as atitudes e as competências que, no respeito pelas diferenças, lhes permitissem interagir e cooperar uns com os outros (Leitão, 2006). Procurando não ser apenas um transmissor de conhecimentos, mas um orientador das suas aprendizagens ajudando-os a desenvolverem a sua capacidade de pensar, estimulando a sua aptidão cognitiva através do saber aprender, saber fazer, saber agir, saber estar e conviver e saber ser, promovendo o gosto e uma atitude crítica perante a música, bem como, bases para futuras aprendizagens.

O projeto educativo foi sentido como algo extremamente válido sendo as representações dos intervenientes muito positivas não só em relação à forma como decorreu o mesmo mas também em relação à realização do evento “Concerto de Natal”. Pode-se inferir que sendo significativos para as crianças e para a escola, este tipo de projetos, analogamente têm consequências sobre as aprendizagens e

sobre a inserção social e cultural das crianças e da escola nas comunidades que a envolvem.

4.1. - Implicações Educativas

Impõe-se que se faça a partir da análise dos resultados obtidos, um balanço para compreender os efeitos que um trabalho desta natureza pode provocar nas crianças, professores, pais e comunidade local. Neste sentido alinharam-se as implicações em quatro áreas temáticas, a saber: 1 - Métodos de trabalho: estratégias, metodologias; 2 - Perceção das aprendizagens; 3 - Perceções sobre o trabalho: Apresentação pública do trabalho; 4 - Papel do professor.

Relativamente à primeira área, um dos grandes desafios com que se defronta qualquer Professor de Educação Musical é a gestão das aprendizagens teóricas exigidas nos programas, versus o interesse pela disciplina que deve ser despoletado nos alunos. Penso que, um docente que dê prioridade às teorias e descure a parte prática instrumental irá criar nos alunos um crescente desinteresse pela disciplina. Como defende (Mainwaring,1951) o ensino da música deve "proceder de som para símbolo e não de símbolo para o som" muito embora não seja esta a estratégia de ensino aprendizagem usada na maioria das vezes. Partindo deste pressuposto os alunos quando cantam e tocam um instrumento, em grupo ou individualmente, mesmo sem se aperceberem estão a interiorizar uma série de conceitos, técnicas e convenções, que serão muito mais facilmente entendidas teoricamente numa fase posterior. Assim sendo, as aulas devem ser orientadas no sentido de uma prática musical que exponha os alunos a uma série de experiências visuais, auditivas e criativas, de modo a desafiá-los e auxiliá-los a ampliar de diferentes formas, a coordenação de todos os seus sentidos.

No que concerne à Perceção das Aprendizagens, considero que os métodos e recursos do processo ensino/aprendizagem devem ser conciliáveis com as etapas de desenvolvimento em que as crianças se encontram. As observações realizadas regularmente às crianças permitem uma avaliação das aprendizagens de uma forma controlada e que se pode tornar elucidativa dos resultados que se estão a obter. No caso da educação musical, como noutras áreas do saber, as várias

teorias praticadas não devem assumir-se como estanques, mas como organismos vivos e portanto sujeitas a mudanças. De modo a que os resultados que vão sendo obtidos, sejam reveladores do que permanece desconhecido e que ainda se pode construir.

A forma como as crianças adquirem o conhecimento e como este se desenvolve está também relacionada com as perceções que vamos tendo das aprendizagens, esta informação torna-se muito relevante para melhorar a própria educação. Estas análises sucessivas do que as crianças aprendem e como o fazem devem levar-nos a refletir, assumindo-se como um instrumento auxiliar, para o professor poder entender as crianças e na compreensão do que elas estão a aprender.

Na terceira área, Perceções sobre o trabalho: Apresentação pública, penso que o envolvimento dos pais e comunidade local, na construção de projetos artísticos musicais é um meio facilitador de desenvolvimento de uma comunidade escolar, porque cria dinâmicas de integridade e interação, e pode constituir-se como um fator pertinente a ter em conta no sentido da criação de projetos que desenvolvam as aprendizagens musicais e sociais na escola.

O desenvolvimento de projetos deste âmbito, num contexto, onde se interligam as aprendizagens musicais e sociais com as apresentações em concerto fora da escola, no sentido da aproximação das comunidades à escola e de uma interação que se pretende construtiva e dinamizadora de conceitos como cidadania, respeito, disciplina, trabalho em grupo, entre outros, traz como retorno, um reconhecimento social em termos internos e externos.

A escola pode tornar-se num centro de interesse, motivação, aprendizagem e experiência de sensações únicas proporcionadas pelas artes performativas, desenvolvendo uma interdisciplinaridade com as outras áreas de aprendizagem e fomentar uma interação entre a escola e toda a comunidade escolar e local.

Urge transportar os excelentes trabalhos que se fazem para fora das paredes da escola. Levar os alunos a espaços destinados à performance musical onde os próprios se tornam "artistas", organizar concertos temáticos com orquestra e outras formações, envolver as duas tipologias de ensino (genérico e artístico) em projetos considerados relevantes para a afirmação da disciplina, entre outras atividades e manifestações culturais. Acredita-se que só mostrando o trabalho realizado, será possível a Educação Musical crescer, enquanto área curricularmente respeitada e

transformar algumas correntes de pensamento negativas em relação à escola e em particular ao trabalho desenvolvido pelos professores.

O Papel do professor constitui-se como a última área temática das implicações educativas. Defendemos que os Professores devem orientar as suas estratégias de ensino aprendizagem no sentido dos alunos e que para isso é necessário ter um conhecimento contínuo sobre os mesmos, devendo deste modo, adotar uma atitude de eterna Investigação-Ação para deterem uma noção continuada, não só do que se pretende estudar como também do conhecimento que se pretende construir.

Do ponto de vista de Afonso (2005) a Investigação-Ação é realizada pelos próprios atores envolvidos numa determinada situação social que é o objeto da pesquisa. É deste modo caracterizada pelo comprometimento ativo com a realidade social investigada, numa perspetiva de melhoria de uma situação. Ao realizarmos uma Investigação-ação temos de ter necessariamente presente o objetivo final de melhorar a ação desenvolvida, que deve ser revestida de uma intenção transformadora no sentido da resolução de problemas. Deste modo penso que a investigação e a pesquisa são ferramentas que permitem chegar de uma forma mais interventiva ao público-alvo, permitindo uma envolvência e integração do mesmo, nas tarefas da sala de aula, facilitando a sua aprendizagem e a produção de conhecimento. Tal como afirmou Freire (1996), "(...) Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade."

Deste modo as crianças poderão experimentar sentimentos nunca antes vivenciados pela grande maioria como a escuta de si e do outro, a cooperação, a concentração, a responsabilidade, a memorização, a autoestima, a motivação e empenho, a interação com os outros e com a escola e de igual modo, promovendo conceitos como a cidadania, respeito pelos pares e disciplina.

Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

Almeida, F. V. (2010). *ANÁLISE ESTATÍSTICA: Uma introdução ao tema*. ESE de Setúbal.

Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*. pp. 248-287.

Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bastian, H. T. (2000). A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. pp. nº16: 76-109.

Bento, M. M. (1999). *Dissertação de Mestrado: O perfil do Professor de Educação Especial na Educação de Alunos com Autismo*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.

Blacking, J. &. (1990). *Music in children's cognitive and affective development: problems posed by ethnomusicological research. Music and child development*. St. Louis: MMB Inc.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: Fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora.

Boyd, R., & Richerson, P. J. (2005). *The origin and evolution of cultures*. Nova Iorque: Oxford University Press.

Bresler, L. (2007). *Revista da ABEM, n. 16, março 2007. Pesquisa qualitativa em Educação Musical: Contextos características e possibilidades*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical.

Carmo, M. M. (1998). *Metodologia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Davidson, J. H. (1997). *Environmental factors in the development of music performance skill over the life span. The social psychology of music*. New York: Oxford University Press.

Delors, J. *Educação : Um Tesouro a descobrir. relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA, 1997(2003).

Elliott, D. (1995). *Music Matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford: Oxford University Press.

Ferreira, P. M. (1997). Análise Social. (I. d. Lisboa, Ed.) *Revista do Instituto de Ciências sociais da Universidade de Lisboa* , pp. 913-924.

Fonterrada, M. T. (2005). *De tramas e fios – Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.

França, C. C. (2000). *Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical ea técnica*. Belo Horizonte: Per musi.

Freire, F. M. (1999). *Pano de fundo para escolha de um software educacional. O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas.

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

Godinho, J. C. (2009). <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>. Obtido de Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC

Gordon, E. E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*, 9ª Edição. Paris: Dalloz.

Green, L. (2002). *How popular musicians learn, a way ahead for music education*. London and New York: Ashgate Press.

Hallam, S. &. (2006). *Musicality. Chapter 5. The child as musician*. Oxford.

Heinrich, M. N. (2003). *Création musicale et technologies nouvelles: mutations des instruments et des relations*. Paris: L'Harmattan.

Hindemith, P. (1952). *A Composer's World: Horizons and Limitations*. Cambridge: Mass.

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

Leonhard, C. &. (1972). *Foundations and principles of music education*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Lima, M. H. (2002). *Educação musical/Educação Popular: Projeto música e cidadania, uma proposta de movimento*. Rio Grande do Sul: Faculdade de Educação.

- Lima, S. (2000). A educação profissional de música. *Revista da ABEM*, pp. 39-43.
- Mainwaring, J. (1951). Psychological Factors In The Teaching Of Music¹. 105-121.
- Martins, I. P. (2002). *Educação e Educação em Ciências*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Matthews, R. S. (1995). Building bridges between cooperative and collaborative learning.
- Meirieu, P. (2007). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes educación.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Chicago: Northwestern University Press.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. California: Sage.
- Regelski, T. (1975). *Principles and Problems of Music Education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Reimer, B. (1970/1989.). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey : Prentice Hall.
- Silva, J., Filho, C., & e Santos, L. (2011). Criação musical e tecnologia: os rappers do ensino médio. *Comunicação apresentada no congresso anual da ABEM*, (pp. 696-706). Vitória.
- Sloboda, J. T. (2008). *A mente musical: a psicologia cognitiva da música*. . Londrina: EDUEL.
- Sloboda, J. (1985). *The Musical Mind: The Cognitive Psychology of Music*. Clarendon Press: Oxford.
- Sloboda, j., & Deliege, I. (1996). *Musical beginnings: origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press.
- Sobreira, S. (2008). Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM20*, pp. 45-52.
- Sprinthall, N. A. (1990/1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Swan, H. &. (1988). *The development of a choral instrument. Choral conducting symposium*. New Jersey: Prentice Hal.
- Swanwick, K. (1992). *Music education and the national curriculum*. Tufnell Press.
- Swanwick, K. &. (1999). Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding. *British Journal of Music Education*.

Swanwick, K. &. (1982). *Discovering Music: Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

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

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education* . London: Routledge.

Valaski, S. (2003). *A aprendizagem colaborativa com uso de computadores: uma proposta para a prática pedagógica*. Curitiba: Universidade Católica do Paraná.

Vygotsky, L. S. (2001). *A educação estética. Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.