



Ricardo Verdelho **Interpretação e Gravação Musical em Estúdio**

Aprendizagens e Perceções em Crianças do 1º Ciclo

Relatório de Estágio submetido como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Abril 2014



Ricardo Verdelho **Interpretação e Gravação
Musical em Estúdio**

Aprendizagens e Perceções em Crianças do
1º Ciclo

Orientador: Doutor José Carlos Godinho

Relatório de Estágio submetido como parte dos
requisitos para obtenção do grau de Mestre em
Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Abril 2014

O contacto com músicos profissionais e comunitários que tenham desenvolvido um pensamento racional e filosófico claro para fundamentar o seu trabalho, a par com as competências individuais do professor, pode ser inspirador e motivador para os alunos.

(Pauline Adams, 2001:191)

Resumo

Este projeto centra-se na interpretação vocal e instrumental em estúdio e na gravação de um CD áudio e de um videoclipe, com o objetivo de potenciar a motivação e as aprendizagens musicais dos alunos, em contexto profissional.

Esta ideia enquadra-se nas perspetivas de criação de contextos diferenciados de aprendizagem e de parcerias com músicos profissionais do meio (e.g. Adams, 2001), que apontam para elevados níveis de motivação e envolvimento dos alunos. A imersão no contexto profissional da música é ainda cruzada com perspetivas de Green (2002) e Swanwick (1979), que referem o potencial educativo do equilíbrio entre processos de aprendizagem formal e informal e entre as atividades musicais de criação, audição e *performance*.

O Projeto Educativo desenvolveu-se na EB1/JI Quinta dos Franceses, Seixal, e envolveu uma turma de 4.º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde foi possível desenvolver, ao longo de 9 semanas, um conjunto de aprendizagens e interações ligadas ao espaço estúdio, que culminou com a gravação e realização do CD e do videoclipe.

Paralelamente, foi conduzido um estudo qualitativo que pretendeu investigar sobre as aprendizagens e perceções desenvolvidas pelos alunos. Os resultados permitem confirmar que a imersão neste contexto profissional da música contribui significativamente para fortes níveis de motivação que potenciam o desenvolvimento de competências nas áreas da formação pessoal, musical e social. Os resultados aclarados apontam ainda para a validação do duplo papel do professor/músico profissional, que adota uma postura multifacetada nos diversos domínios e que atualiza e revê as suas práticas, permitindo uma ponte entre o contexto escolar e o mundo profissional da música, criando, assim, condições para que as aprendizagens se desenvolvam em ambientes pedagógicos e de rigor profissional.

Palavras-chave

Contextos profissionais de aprendizagem; estúdio áudio em sala de aula; aprendizagens formais e informais; aprendizagens musicais, sociais e tecnológicas; motivação; papel do professor.

Abstract

This project focuses on vocal and instrumental performance in a studio and the recording of an audio CD and a music video in order of enhancing the motivation and musical student learning in a professional context.

This idea fits the prospects of creating different learning contexts and partnerships with professional musicians (e.g. Adams, 2001), pointing to high levels of motivation and involvement of students. The immersion in the professional context of music is also crossed with outlooks of Green (2002) and Swanwick (1979), referring to the educational potential of the equilibrium between formal and informal processes of learning and musical activities between the creation, audition and performance.

The Education Project was developed in EB1/JI, Seixal, and involved a class of 4th grade of the 1st cycle of Basic Education, where it was possible to develop, over 9 weeks, a set of learnings and interactions associated to studio, which culminated with the recording and performing CD and video music.

In addition, a qualitative study aimed to an investigating of learnings and perceptions developed by students. The results confirm that the immersion in this professional context of music contributes significantly to a strong levels of motivation that boost the development skills in the areas of personal, social and musical formation. The results still point to validate the dual role of teacher/professional musician, which adopts a multi-faceted approach in many areas and that updates and revises its practices, allowing a bridge between the school context and the professional world of music, creating conditions for apprenticeships to be developed in learning environments and professional stringency.

Keywords

Professional learning contexts; audio studio in the classroom; formal and informal learning; musical, social and technological learnings; motivation; teacher role.

Dedicatória

À minha esposa, Vanda Capelo
e aos meus filhos, Lúri e Íris.

Agradecimentos

Este trabalho só foi possível graças ao apoio e colaboração de algumas pessoas que, à sua maneira, contribuíram para que o mesmo se tornasse realidade, e por isso agradeço:

Ao Professor Doutor José Carlos Godinho, meu orientador e amigo, pelo modo como me apoiou, incentivou e pela disponibilidade e simpatia com que sempre me recebeu;

Ao Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos, pelas opiniões, sugestões e críticas e pela sua característica simpatia;

Aos colegas de Mestrado, Ana Cavaco, Ana Estevens e José Consciência pela amizade, colaboração e entreaajuda;

Aos restantes colegas de mestrado, pela amizade, frontalidade e companheirismo;

A todos os professores intervenientes no mestrado que, transmitindo os seus conhecimentos, me ajudaram a crescer e a superar este desafio;

Ao coordenador da EBI/JI Quinta dos Franceses, Nuno Cortes, cujo apoio e disponibilidade permitiu a realização deste trabalho;

Aos meus alunos, um grande obrigado pela colaboração;

Ao meu pai, mãe, irmão, cunhadas, sobrinho e sogros por todo o apoio;

À minha mulher e filhos pelo amor, carinho e compreensão;

A todos os que, de alguma forma, me apoiaram contribuindo para a realização deste trabalho.

Índice

Resumo	3
<i>Abstract</i>	4
Dedicatória	5
Agradecimentos	6
Índice	7
Índice de tabelas	9
Índice de anexos (DVD)	9
1 – INTRODUÇÃO	10
Motivação e pertinência	10
Sinopse do Projeto Educativo e do Projeto de Investigação	11
Organização do relatório	12
2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
2.1. Processos de aprendizagem	16
2.1.1. Educação formal e aprendizagem informal	16
2.1.1.1. O ouvir	18
2.1.1.2. Estilos e seus contextos sociais e educativos	19
2.1.1.3. CIAsP	22
2.2. Aprendizagens musicais	23
2.2.1. Aprendizagens técnicas vocais	23
2.2.2. Aprendizagens técnicas instrumentais	25
2.2.3. Aprendizagens tecnológicas	27
2.3. Aprendizagens sociais	29
2.3.1. Contextos musicais diferenciados	29
2.3.2. Aprendizagem cooperativa	30
2.4. Motivação	31
2.4.1. Motivação intrínseca e extrínseca	32
2.5. Papel do professor	34

3 – PROJETO EDUCATIVO	37
3.1. Caraterização geral do projeto	37
3.1.1. Contextualização	37
3.1.2. Objetivos	38
3.2. Metodologia	39
Aprendizagens das peças musicais - 1ª fase	39
Gravação do CD - 2ª fase	40
Realização do Videoclipe - 3ª fase	42
4 - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	43
4.1. Metodologia de investigação	43
4.1.1. Investigação-Ação	44
4.1.2. Problemática e questão de partida	45
4.2. Instrumentos de recolha	46
4.2.1. Observação e notas de campo	47
4.2.2. Inquérito por entrevista	48
4.3. Análise de conteúdos	52
4.3.1. Identificação	53
4.3.2. Análise das entrevistas, relatórios e notas de campo	53
4.3.3. Apresentação e discussão dos resultados	56
Aprendizagens musicais	56
Aprendizagens sociais	58
Perceções	59
5 – CONCLUSÕES	61
5.1. Considerações finais	61
5.2. Implicações educativas	65
Bibliografia	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela organizadora das entrevistas	50
Aprendizagens musicais	50
Aprendizagens sociais	51
Perceções	51
Tabela dos resultados Padrões de resposta	54
Aprendizagens musicais	54
Aprendizagens sociais	54
Perceções	55

ÍNDICE DE ANEXOS (DVD)

Anexo A

Inquéritos por entrevista (I.E.V.)

Anexo B

Notas de campo (N.C.)

Anexo C

Sessões vídeo (S.V.)

Anexo D

1. Tabela resultados finais
2. Tabela inquérito por entrevista – transcrições (I.E.)
3. Tabela triangulação
4. Tabela de observação de vídeos

Anexo E

Peças musicais

Anexo F

Videoclipe

Anexo G

Partituras e letras

Anexo H

Vídeos editados

Anexo I

Fotografias *printscreen* Cubase 7.5.

1 - INTRODUÇÃO

Pertinência e motivação

Os contextos musicais diferenciados nas escolas têm vindo a representar um papel pedagógico fundamental, “proporcionando resultados educativos de grande valor” (Santos, 2006:6). Porém, quanto à sua real valorização e implementação prática, concretamente em relação à música, subsistem entraves que impedem a sua efetivação ajustada na escolaridade obrigatória. Quando se procura compreender as razões subjacentes a esta realidade, acaba-se por não se perceber concretamente quais os verdadeiros motivos para que tal aconteça (Santos, 2006). Paralelamente, esta precariedade de contextos diferenciados suscita uma certa separação entre a escola e os mundos profissionais da música, levando a criança a um determinado afastamento da realidade musical profissional.

As minhas motivações para desenvolver este projeto, relacionam-se com o facto de ser músico profissional e produtor e gestor de um estúdio de gravação áudio. Paralelamente, exerço funções como professor de música numa escola de Ensino Básico. Tendo verificado que o contexto estúdio é um espaço de grandes aprendizagens para os músicos que o frequentam, nasceu, assim, a ideia de reunir estes dois mundos criando um estúdio em ambiente escolar. Para além do referido, políticas e contextos complexos de ordem social, económica e cultural poderão constituir barreiras que não facilitam a prática de um ensino musical adequado nas escolas como seria de esperar. Preocupado com a atual conjuntura educativa e sociocultural, mas também consciente de que há um importante trabalho a realizar em cada escola e por cada professor, cabe-me a tarefa de fazer algo nesse sentido. Ainda sobre as razões para tal escolha, sobressaem três aspetos a considerar: o primeiro prende-se com um certo receio dos docentes desta área em promover atividades em contextos musicais diferenciados com uma dimensão mais tecnológica; o segundo aspeto aplica-se à vontade de proporcionar aos jovens estudantes a possibilidade de desenvolver algo diferente na Escola. Ainda que este tipo de trabalho não represente uma novidade, poderá, contudo, ser uma

inovação para as crianças, uma vez que foge das suas rotinas e, por outro lado, pode tornar-se num desafio para as mesmas; o terceiro e último aspeto prende-se com a importância dos contextos musicais diferenciados nas escolas como dimensão abrangente nas aprendizagens e práticas musicais e sociais. Assim, mobilizado por estes ideais, procurei desenvolver um projeto que pudesse de alguma forma contribuir para melhorar as minhas práticas pedagógicas e o desenvolvimento dos jovens estudantes.

Sinopse do Projeto Educativo e do Projeto de Investigação

Este trabalho está centrado na interpretação e gravação em contextos musicais diferenciados (estúdio de gravação áudio). O trabalho decorreu entre setembro e dezembro de 2013, num período de 10 semanas, e foi desenvolvido na EB1/JI Quinta dos Franceses, onde envolveu uma turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, composta por 13 alunos. Como já referido por Santos (2006) e por considerar que trabalhar num contexto diferenciado em sala de aula tem um significado pedagógico acentuado em termos de abrangência e potencialidades dinamizadoras no campo das aprendizagens musicais e sociais, privilegiei esta dimensão de forma a desenvolver o meu trabalho.

Despertar nos alunos um maior interesse pelas aprendizagens musicais, foi um dos meus propósitos neste projeto, pelo que foram desenvolvidas, ao longo de todo o processo, um conjunto de ações no espaço estúdio, acreditando ser possível induzir na criança um maior interesse pela área em questão. Procurei, através de três peças musicais (*Pop*) de minha autoria, envolver e desenvolver uma série de tarefas relacionadas com os domínios de técnica vocal, reconhecida por Wuytack (1970) como “ (...) a primeira etapa a ser trabalhada” (p. 74) e instrumental, que segundo Vasconcelos (2006), trata-se de “ (...) outra dimensão importante na aprendizagem e no desenvolvimento das competências da criança” (p. 10). Posteriormente, ocorreram sessões de gravação (CD áudio) no espaço estúdio do material trabalhado e ensaiado, onde durante todo o processo foi desenvolvida uma abordagem num domínio mais tecnológico, que para

Benjamin (1985) “ (...) conquistou para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos” (p. 165), procurando sensibilizar as crianças para as suas potencialidades. Desta forma, encaminhei os jovens estudantes para o manuseamento dos vários tipos de material tecnológico inerente ao desenvolvimento do projeto. Foi também pertinente olhar para as aprendizagens sociais, tendo em conta que, “sermos capazes de aprender a relacionarmo-nos e a cooperar com os outros, aparece cada vez mais como uma das dimensões axiais numa sociedade multirracial e multicultural, que oferece o mesmo estatuto a ambos os géneros” (Bessa & Fontaine, 2002:47). Por fim, houve a necessidade de realizar um Videoclipe, precedido de uma preparação quer a nível vocal como instrumental onde, desta forma, os alunos tiveram a oportunidade de mostrar os seus trabalhos gravados à comunidade.

A par do Projeto Educativo, desenvolveu-se simultaneamente um trabalho de investigação com o propósito de entender até que ponto este contexto estúdio em sala de aula se constituiu como um indutor capaz de potenciar os saberes das crianças. Como tal, com base nos argumentos apresentados e considerados como fatores importantes para o desenvolvimento deste projeto, foi formulada a seguinte questão de partida: **“Que aprendizagens e perceções são potenciadas em crianças do 1º Ciclo num projeto de interpretação e gravação musical em estúdio?”**.

Organização do trabalho

Para enquadrar teoricamente este projeto, foi feita uma revisão de literatura e uma discussão concetual que são apresentados no **segundo capítulo** deste relatório.

É elaborada uma abordagem aos conceitos mais relevantes assim como a referência aos seus autores para que melhor se compreendam os princípios teóricos em que se baseia este trabalho. Ainda neste capítulo, faz-se uma abordagem aos processos de aprendizagem formal e informal, baseado nos princípios de Lucy Green (2002), em sintonia com CIAsP de Keith Swanwick (1979). Posteriormente, apresentam-se as dimensões estruturantes

relacionadas com as aprendizagens desenvolvidas no âmbito do Projeto Educativo, tais como, aprendizagens musicais, das quais constam questões teóricas da técnica vocal ao que se faz referência às fundamentações preconizadas por Gordon (2008) e Wuytack (1970); aprendizagens instrumentais, centradas nas teorias de Leonhard e House (1972), Reimer (1989), Vasconcelos (2006), Willems (1975) e Paynter (1992); aprendizagens tecnológicas e a sua importância na educação baseadas nos princípios de Benjamin (1985), Gohn (2003) e Miletto (2004).

São descritas, a partir das aprendizagens sociais, a pertinência dos jovens estudantes trabalharem em grupo num contexto diferenciado/profissional, onde são mobilizados os autores, Santos (2006), bem como Lopes e Silva (2009).

Por fim, são desenvolvidas considerações sobre a motivação (intrínseca e extrínseca) baseada nas teorias de Burochovich & Bzuneck (2004), e o papel do professor e a sua importância nas aprendizagens através de Alarcão (2001), Roldão (2009) e Giroux (1999).

No **terceiro capítulo**, Projeto Educativo, procede-se à caracterização geral do trabalho e, seguidamente, são apresentadas as suas três fases de desenvolvimento. A primeira diz respeito às aprendizagens e ensaios das três peças propostas; a segunda explica como se desenvolveu todo o processo de gravação do CD no estúdio; a terceira relata toda a preparação e realização do videoclipe.

No **quarto capítulo**, Projeto de Investigação, subdivide-se em quatro organizadores: Introdução; Metodologias de investigação; Instrumentos de recolha; Análise de conteúdos. Aqui, para além das razões de escolha sobre o modelo metodológico, a problemática em questão e os objetivos de investigação, é feita uma descrição sobre o processo de recolha de dados, os instrumentos e as suas técnicas de investigação, bem como a análise e apresentação dos dados recolhidos com vista a atingir os objetivos propostos.

No **quinto capítulo**, descreve-se as principais considerações finais e possíveis contributos deste trabalho.

É sugerido que o contexto estúdio em sala de aula é um fator de forte motivação e investimento por parte das crianças, potencia a interpretação

expressiva e estilística assim como a apropriação e compreensão de vocabulário e conceitos, agilizando e fortalecendo as aprendizagens musicais, sendo, assim, valorizado como espaço de aprendizagens significativas e de desempenhos relevantes. Na perspectiva social, a vivência neste tipo de ambiente profissional suscita um equilíbrio entre os papéis individuais e coletivos (repertório e estúdio) potenciando assim a independência e a coesão de grupo. Ficou patente que os produtos finais “profissionais” (gravação do CD e videoclipe) são valorizados nas suas funções artísticas, sociais e afetivas, provindo de um professor, também este valorizado por ser o intermediário entre a escola e o mundo profissional da música.

2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O desenvolvimento de um projeto educativo em contexto de estúdio de gravação convoca um conjunto de questões de natureza diversa, que vão desde as aprendizagens musicais, sociais e tecnológicas específicas, aos processos de ensino-aprendizagem decorrentes, bem como aos fatores de motivação e de significação desenvolvidos pelas crianças.

Todo este projeto é desenvolvido num contexto musical espaço estúdio, (diferenciado) isto é, feito à semelhança do mundo profissional da música. Tal como os artistas, as crianças envolvidas neste trabalho vão ter de aprender as peças musicais e gravá-las em estúdio. Durante o processo de gravação, há a necessidade de ouvir, criar opiniões e avaliar as suas próprias prestações.

O trabalho vai implicar um conjunto de processos de aprendizagem diversificados que oscilam entre o formal e informal segundo a caracterização de Lucy Green (2002), com equilíbrio do *CIAsP* de Keith Swanwick (1979).

Num projeto desta natureza, as aprendizagens são de ordem musical (técnica vocal e instrumental) e tecnológica pela aproximação que existe aos equipamentos do estúdio. Paralelamente, há um conjunto de aprendizagens sociais que são potenciadas neste trabalho, nomeadamente o mundo da música, onde a criança passa a fazer parte do contexto profissional; a cooperação, onde o produto final resulta de todos; e do poder que a música tem em termos sociais no sentido de partilha com a comunidade (vai ser recebido por outras pessoas com funções diversificadas).

Todas as aprendizagens referidas são ainda mais potenciadas face à grande motivação que este tipo de contexto provoca nas crianças.

O professor ganha um papel importante neste processo ao assumir-se como a ponte entre os dois mundos, o escolar e o profissional.

2.1. Processos de aprendizagem

2.1.1. Educação formal e aprendizagem informal

“Numa altura em que os sistemas educativos formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento doutras formas de aprendizagem, importa conceber a educação como um todo. Esta perspetiva deve, de futuro, inspirar e orientar as reformas educativas, tanto a nível da elaboração de programas como da definição de novas políticas pedagógicas” (UNESCO, 2003)

A educação, entendida como um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual da criança (ser humano), tem um significado imensamente amplo e abrangente que, em geral, prescinde de adjetivos. A educação com reconhecimento oficial, oferecida nas escolas em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas, tradições explícitas de ensino e aprendizagem, professores reconhecidos e pagos, considera-se como uma educação formal. Paralelamente a esta, existem “outros métodos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais” (Green, L., 2002) onde não existe quaisquer tipos de programas, graus, bibliografia, currículos, entre outros, chamando-lhe, então, práticas de aprendizagem musical informal. Todavia, Green reforça que “a distinção entre as duas é por vezes pouco clara e muitas pessoas podem usufruir de ambas” (Green, 2002:65). No entanto, existem diferenças significativas e, para alguns, raramente existem semelhanças. Já Keith Swanwick (1988) defende, num estudo do desenvolvimento de uma educação intercultural, que deve-se ter em atenção à música que, “as crianças hoje aprendem através das suas experiências, sem passarem pela aprendizagem formal” (p. 20). Todavia, é válido afirmar que quando o pedagogo destaca e acentua algumas experiências não formais, isso de maneira alguma quer dizer que ele desencoraje o aperfeiçoamento técnico ou o processo analítico como parte do aprendizado musical. Entende-se que a sua teoria é uma procura pela transformação no processo de ensino para que ele seja mais ligado com a essência do fluxo contínuo existente na música.

Green refere três aspetos pertinentes, na aprendizagem informal, referente à escolaridade e ao ensino instrumental para crianças: “Em primeiro

lugar tem sido dedicada pouca atenção, na bibliografia de Educação Musical às práticas de aprendizagem informal usadas pelos músicos populares. De igual modo, pouco se tem investigado sobre as atitudes e valores desses músicos e da sua influência nos processos de aprendizagem, fora da escola” (Green, 2002:66). Segundo a autora, “é importante incluir a música popular nos currículos e trazê-la para a sala de aula mas não podemos esquecer as suas práticas de aprendizagem e os correspondentes valores e atitudes” (*idem*, p.66). Sem os respetivos valores e atitudes, a música praticada na escola, (sala de aula) pouco valor teria e, “como tal, pouco parecida com a verdadeira música popular” (p. 66).

Em segundo lugar, a pedagoga confirma que pouca investigação se tem feito sobre o que pensam os jovens músicos populares da educação formal, “não apenas na escola, mas também na aprendizagem instrumental, e pouco se indagou sobre as razões que levaram esses mesmos jovens a abandonar os sistemas de educação formal” (*idem*, p.66). Para Green, “seria útil saber até que ponto a inclusão de formas de música popular nos currículos foi influenciando os seus processos de aprendizagem” (*idem*, p.66).

Em terceiro lugar, ao contrário do que se pode prever, a autora acentua a volumosa quantidade de pessoas que praticavam música nos últimos cem ou duzentos anos, “não só na igreja ou assembleia, mas no campo, na rua, nos bares e muito particularmente em casa” (*idem*, p.66). Na verdade, e ao longo dos anos, a prática musical tem sido intensamente válida e usada.

Como forma de destacar o “peso” de uma aprendizagem informal nas sociedades, Green revela que, “nos últimos anos, mais de 94% das vendas de discos, em todo o mundo, são de música popular em geral, (aprendizagem informal) e apenas 3,5% de música clássica e 1,5% de música jazz (educação formal)” (*idem*, p.67). Assim, dadas as estimativas e com um peso de prática informal altamente superior à formal, Green conclui que, “os educadores poderiam dar mais atenção a este tipo de música e daí tirar algum benefício para si e para os seus alunos, analisando com mais profundidade, valorizando as aprendizagens daí decorrentes e as atitudes e valores dos que a ela se dedicam” (*idem*, p.67). Ainda destaca que, “se continuarmos a ignorar esse género de práticas, atitudes e valores, corremos o risco de afastar a educação musical daquele brilho e entusiasmo que diariamente atrai tantos músicos e

ouvintes para a música popular” (*idem*, p. 67). Como remate final, Green valoriza a fusão dos dois “caminhos” musicais, destacando a importância de um maior, “conhecimento e talvez uma certa adaptação às formas de aprendizagem musical informal dentro dos sistemas formais de educação onde, dessa forma, possa fazer com que mais jovens possam beneficiar de uma educação musical” (*idem*, p.67).

2.1.1.1. O ouvir

A forma como se aprende a assimilar música é um fator decisivo para o desenvolvimento da criança, não apenas de diferentes maneiras ou qualidades de audição, como também de diferentes atitudes ou necessidades perante a música. Contudo, e nos tempos que correm, dar oportunidade à criança para ouvir não é tarefa comum e, muito menos, fácil. Segundo Gordon em Teoria da Aprendizagem Musical: “O facto de não se dar à maior parte das crianças uma oportunidade adequada para adquirirem vocabulário de audição (...) é uma conclusão quanto às prioridades que temos enquanto sociedade” (2008:13). O pedagogo ainda adianta que, “é aprendendo a escutar e a identificar padrões na música que os alunos se preparam para ouvir e executar com compreensão o repertório musical comum, em vez de simplesmente aprenderem de cor e imitando ou memorizando, sem lhe atribuírem significado musical” (Gordon, 2008:14).

No âmbito das Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico, o autor António Vasconcelos refere que, “a audição é um dos aspetos centrais na aprendizagem musical. Contudo, a criança necessita de orientação e de pontos de apoio para ouvir de forma discriminada e ir centrando a sua audição em diferentes tipos de música, estruturas, fontes sonoras e instrumentos, podendo reagir aos diferentes parâmetros musicais de modo espontâneo e livre assim como através de atividades mais direcionadas de acordo com os conceitos que pretende que as crianças adquiram e apliquem” (2006:10). Neste ponto, Swanwick considera o ato de ouvir, a audição, a prioridade de qualquer atividade musical. A audição não acontece exclusivamente no ato de ouvir gravações ou assistir alguém a tocar.

Audição é, também, o tocar uma escala, o decidir sobre um timbre, o ensaiar e praticar uma peça, o improvisar ou o afinar um instrumento. A audição é uma atividade semelhante a um estado de contemplação de tal forma que a sua experiência absorve e transforma. É a principal razão da experiência musical e o objetivo constante da Educação Musical (Swanwick, 1999). Para ilustrar esta importância da audição, Swanwick utiliza um exemplo extraído de *As Vinhas da Ira de Steinbeck*, em que o tocador de guitarra entretém os refugiados num acampamento, conseguindo trazer-lhes à memória os tempos sem dificuldades, e fazendo com que a sua tristeza adormecesse, durante algum tempo.

Willems chama a atenção a um ponto fulcral no âmbito auditivo, onde destaca que não se deverá confundir Educação Musical com o estudo de uma técnica instrumental: “Pode-se tocar bem um instrumento, mas ser incapaz de improvisar, de compor ou de acompanhar uma simples canção popular” (Willems *apud* Sousa 2003:99). Na didática instrumental acontece com muita frequência ignorar a sensibilidade do ouvido. Por outro lado, são muitos conhecidos os casos de pessoas que sem possuírem quaisquer conhecimentos musicais conseguem tocar extensas músicas “de ouvido”. Para Willems, e na criança, “a arte deve ser objetivo e a técnica apenas um dos meios de a atingir” (Willems *apud* Sousa 2003:101). Privilegiar exclusivamente a técnica, permite ao professor atingir resultados aparentes de modo mais rápido, mas atrofia a sensibilidade inata do aluno. Na realidade, não se trata de colocar de lado a técnica, mas de fazer preceder pela musicalidade através da educação do senso auditivo do aluno. Para Willems, “é o ouvido e não a técnica a base essencial da musicalidade” (*idem*, p. 101).

2.1.1.2. Estilos musicais e seus contextos sociais e educativos

A música pode funcionar como uma disciplina que privilegia a integração social, não só quando se utiliza estratégias de formação global para tentar educar através da música, como a própria personalidade da criança assim quando a audição musical se torna um elemento fundamental para a transição do saber musical.

Swanwick (1988) defende que, no desenvolvimento de uma educação intercultural, deve-se ter em atenção a música que, “as crianças hoje aprendem através das suas experiências, sem passarmos pela aprendizagem formal” (p.20). Pois este considera que os estilos musicais devem ser considerados enquanto música e não como bandeiras éticas ou nacionais, ou como manifestação de uma cultura. Na verdade, o trabalho musical com esses estilos deve promover uma, “crítica imaginativa e a análise de métodos e de critérios diferentes” (Swanwick, 1988:130). É frequente uma certa avaliação musical através de critérios que não são musicais. Essa valorização decorre do facto de cada criança perceber os elementos expressivos e culturais da música de formas diferenciadas consoante os seus valores. Todavia, esse conjunto de valores é, naturalmente, “o resultado da combinação das nossas leituras, dos nossos gostos no vestir, no penteado, do nosso modo de falar, da nossa atitude perante os outros” (Swanwick, 1988:102). Como tal, os estilos musicais, *reggae*, *funk*, *disco*, *soul* e o *Heavy Metal* são exemplos disso.

Swanwick reforça que, ao valorizar-se uma determinada música, esta deve ser examinada como um projeto musical futuro concreto, ou seja, sem implementar um determinado rótulo. Estes (rótulos) que costumam ser colocados nas músicas, acabam por, de certa forma, filtrar determinadas atitudes na criança. Desta forma, devem ser evitadas até se ter a experiência direta com a música. Contudo, Swanwick reconhece a importância dessas expectativas exteriores na medida em que, “a autonomia desses objetos ou acontecimentos musicais possam apoiar o processo educativo” (*idem*, p. 106).

Todavia, para o pedagogo, a música pode influenciar ou desviar os possíveis ouvintes, quando se verificam as seguintes situações: a) os seus materiais são sentidos como estranhos e perigosos; b) o seu carácter expressivo identifica-se intensamente com outra cultura; c) as estruturas são repetitivas, confusas, e sem objetivo (*idem*, p. 110). Porém, reconhece que, de um modo geral, é fácil a adaptação a um novo espectro sonoro. O obstáculo é superado, partindo para o novo som com facilidade quando o elemento de novidade e de estranheza do novo som se assimila sem esforço, como que, também, inconscientemente. Logo que essa estranheza sonora é ultrapassada, o bloqueio cultural é, também ele, ultrapassado conseguindo-se assim penetrar na estrutura musical e compreendê-la. Apesar disso, Swanwick

considera que, “é preferível trabalhar com uma música culturalmente menos comprometida, evitando-se, por exemplo, a música *pop* mais sectária, ou formas extremas de ópera, ou a técnica de um recitativo, ou um sistema dodecafónico, etc.” (*idem*, p.111).

O autor defende que a música que permanece culturalmente presa a práticas locais ou a simples novidades culturais deve ser excluída do programa curricular da escola. Ao contrário do que se pensa, a música não está tão intimamente ligada à prática cultural. A música deve ter a oportunidade para que esta própria se exprima e, nesse sentido, a tarefa em contexto educativo consista em reduzir o poder das ideias pré-concebidas sobre determinados estilos musicais. Segundo Swanwick, as fronteiras de uma determinada música são mais ou menos fechadas consoante os seguintes fatores: “O contexto que dá origem à música, o uso que se faz dela e o grau de rótulo cultural que os meios de comunicação social lhe imprimem. Estas são as razões que, por vezes, as crianças sobrestimam as preferências dos seus amigos, as quais estão ligadas, por norma, à chamada “música dura”, “selvagem”, “ruidosa”, ou de orientação *rockeira*” (*idem*, p.115).

Swanwick conserva a ideia que a atitude correta dos músicos e/ou professores de música será o pensamento de que as características exclusivas da música podem-se encontrar em qualquer tradição musical, como por exemplo, “entre os virtuosos do tambor ou entre os mestres da cítara indiana” (*idem*, p.117). Verificou-se de igual forma que os músicos, por exemplo, de *Jazz* reconheceram e aceitaram as características do *Pop* ou do *Rock*.

Durante algum tempo, professores, escolas, músicos e musicólogos, atendiam às características culturais, pois talvez acreditassem, erradamente, que determinados estilos musicais eram inferiores e que, possivelmente, subdesenvolvidos (Swanwick, 1988). Há, todavia, um certo ponto a relatar, segundo o pedagogo, o estilo *Pop Rock* tem um defeito, “pois está estritamente ligado à juventude e, por isso, é incapaz de evoluir mais do que até certo ponto” (*idem*, p117). Considera que os músicos formados devem ultrapassar o estilo musical que desenvolveram, no entanto, reconhece, também, que não se pode esperar que os professores abandonem facilmente as tradições musicais em que se sentem seguros, para as substituírem por estilos musicais mais mal assimilados.

2.1.1.3. CIAsP

A análise do modelo CIAsP, com o significado, (C)omposição, (L)iteratura Musical, (A)udição, (S)*kills* e (P)*erformance*, permite entender, como Swanwick vê na Educação Musical, uma educação que tem como objetivo o desenvolvimento dos processos psicológicos que irão permitir e facilitar o acesso dos alunos à experiência musical (Swanwick, 2003) e permitem ao professor especificar, em qualquer momento, qual o tipo de atividade em que está envolvido com os alunos. O modelo CIAsP é, “uma formulação teórica do ensino da música e que, ao mesmo tempo, permite identificar o que falta numa prática profissional incompleta da educação musical” (Swanwick, 2003:50).

Swanwick observa que as (S)*kills* e a (L)iteratura musical nas aulas substituem, frequentemente, as atividades de composição, de audição e de interpretação. Devemos, por isso, ter cuidado, para que essas atividades periféricas não ocupem o lugar da experiência musical. Do mesmo modo, devemos estar atentos para que o envolvimento emocional, ao nível da audição, não se perca nas atividades de composição e de interpretação.

No princípio do envolvimento da criança com o CIAsP, existe uma determinada tendência para uma certa especialização em apenas uma área. Logo, e com as orientações dos docentes, essas crianças devem ser encorajadas, sempre que possível, no maior número de formas com a música. Os professores deverão ter em consideração o desenvolvimento de competências específicas da educação musical através de uma variedade de atividades que devem situar-se sempre dentro do modelo referido, CIAsP. Swanwick defende que, caso isto não aconteça, os professores, “não estarão envolvidos em qualquer espécie de experiência musical” (*idem*, p.46). Contudo, as atividades, (C)omposição, (A)udição e (P)*erformance* não necessitam obrigatoriamente de estar presente em todas as aulas. Devem sim, ser distribuídas de modo a que cada uma das três seja, naturalmente, uma consequência das outras, beneficiando assim a criança na sala de aula.

Fundamentalmente, o modelo CIAsP é, “uma formulação teórica do ensino da música e que, ao mesmo tempo, permite identificar o que falta numa prática profissional incompleta da educação musical” (*idem*, p.50).

2.2. Aprendizagens musicais

2.2.1. Aprendizagens técnicas vocais

Alguns ramos da Medicina e Psicologia têm vindo a demonstrar uma significativa importância no desenvolvimento da linguagem infantil. Constatase, assim, uma grande lacuna em relação à voz propriamente dita (falada ou cantada) e ao tipo de aprendizagem a realizar para que a criança aprenda a construí-la e servir-se desta corretamente, pois cantar é um ato natural ao qual implica uma participação do corpo, na sua totalidade (Wuytack, 1970).

Para Wuytack, “o canto é a primeira etapa a ser trabalhada na criança”, acrescentando ainda que, “a voz é o sinal mais imediato que nos comunica com a música, pois parte do próprio sujeito que controle sobre esta” (Wuytack, 1970:74). Gordon exerce igual importância ao canto, referindo que, “nem todas as crianças gostam de se exprimir vocalmente e nem todas são capazes, mas todas gostam de cantar (Gordon, 2008:84).

A prática vocal torna-se, deste modo, primária na aprendizagem da criança. Qualquer atividade musical deve basear-se inicialmente em práticas vocais do que qualquer outro conceito ou instrumento musical. Wuytack (1970) considera que, “uma criança só deve ganhar um instrumento depois que esta saiba cantar. O seu ouvido vai-se desenvolver somente se as suas primeiras noções de som forem formadas a partir do seu próprio canto, e não ligadas a qualquer outro estímulo externo visual ou motor. A habilidade de compreender música vem através da alfabetização musical transferida para a faculdade de ouvir internamente. E a maneira mais efetiva de se fazer é através do canto” (p. 84). Neste ponto, Gordon entra em consonância quando refere que, “as crianças (...) devem tomar consciência o mais cedo possível da qualidade da voz cantada, (em contraste com a qualidade da voz falada) ” (Gordon, 2008:60). O autor considera importante, “fazer a criança aprender a cantar antes de aprender a escrever as notas musicais ou de pronunciar os seus nomes” (idem, p. 61).

Contudo, os jovens, atualmente, cantam cada vez menos e sem qualquer preparação. Há um aumento significativo das perturbações vocais que vão desde a rouquidão aguda ou crónica à completa e frequente afonia, suscitando graves reflexos na vida dos jovens. Por vezes, o meio em que esta

se insere é também responsável pela má gestão e aplicação da voz ou prática vocal. Segundo Gordon, “a questão de aprender a executar musicalmente (...) depende da qualidade e quantidade de orientação informal estruturada e não estruturada e de educação formal que as crianças recebem. Infelizmente, os adultos raramente cantam padrões tonais ou entoam padrões rítmicos para uma criança (...) e mesmo quando cantam ou entoam para essas crianças não esperam que elas participem ou aprendam a cantar padrões tonais ou a entoar padrões rítmicos com o rigor que aprendem a dizer palavras” (2008:12). A ausência de ajuda por parte do meio pode suscitar contornos benéficos para os jovens. Gordon admite que, “a falta de ajuda por parte dos adultos pode, no entanto, ser às vezes uma bênção, porque um adulto demasiado zeloso pode inadvertidamente encorajar ou até exigir que as crianças cantem canções antes de estar preparadas para isso” (2008:13).

Face a esta realidade, é tempo de transferir, cada vez mais, aprendizagens e motivações às crianças através de práticas vocais fomentadas e contextualizadas. Com moldes semelhantes, Vasconcelos revela que, “a prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do 1º Ciclo, sendo a voz um dos instrumentos principais a utilizar” (Vasconcelos, 2006:10). O mesmo autor acrescenta que, “se numa fase inicial a criança utiliza um âmbito vocal relativamente reduzido, o trabalho a desenvolver deve potenciar o seu incremento através do canto” (*idem*, p. 10). Como remate final, Vasconcelos acredita que, “as aprendizagens devem ser realizadas através de bons modelos tendo em conta a afinação, a dicção e fraseado e a expressividade. A escolha do repertório deve ser criteriosa” (*idem*, p.10).

Gordon refere ainda vários fatores técnicos contributivos na prática vocal em sala de aula: “Cantar e entoar são componentes especialmente importantes das atividades musicais gerais da sala de aula na educação musical formal, porque dão a conhecer à criança tonalidades (...) específicas” (Gordon, 2008:131). No âmbito da importância do senso tonal no canto, o autor defende que, “para que as crianças continuem a cantar com boa qualidade de voz e afinação nas atividades de aprendizagem sequencial, é necessário desenvolver técnicas de ensino de canções (...) o objetivo pode ser mais facilmente atingido estabelecendo a tonalidade, a *tonalidade* e altura de som

inicial” (*idem*, p.133). Segundo o compositor, “a escala pentatônica é a mais adequada para o ensino musical, pois a escala citada tem caráter circular, não direcional, e comporta a superposição dos seus componentes sonoros” (*idem*, p. 133).

A prática vocal na criança deve ser, desde cedo, objeto dos maiores cuidados e atenção, quer em contexto familiar como escolar. Na Creche, Jardim de Infância e na Escola, o trabalho vocal pedagogicamente correto deve ser crucial para que o jovem possa desenvolver harmoniosamente a sua aptidão musical.

2.2.2. Aprendizagens técnicas instrumentais

A prática instrumental é tão frequentemente associada ao virtuosismo e a salas de concertos que se chega a questionar a validade 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 instrumental pode contribuir para o “desenvolvimento da compreensão, do gosto, da discriminação e da apreciação musical” (Regelski 1975:46-9).

Os objetivos e processos do ensino da *performance* na educação musical abrangente são diferentes das do ensino especializado: promover um fazer musical ativo e criativo e não priorizar um alto nível de destreza técnica (Reimer 1989:72). “No primeiro caso, a *performance* musical é um instrumento para o desenvolvimento do aluno; no segundo, os instrumentistas são instrumentos para a *performance* musical. A diferença é óbvia” (Leonhard e House 1972:278). Frequentemente, os alunos sentem-se na obrigação de enfrentar seguidos desafios técnicos sem que haja oportunidades para utilizarem tais recursos com expressividade e sentido musical. Fatores como o prazer e realização estética da experimentação musical podem ser facilmente substituídos por uma *performance* mecânica, comprometendo o desenvolvimento musical destes alunos. Certamente, o repertório deve oferecer desafios para que os jovens se desenvolvam tecnicamente, mas é preciso que, paralelamente, haja oportunidades para tocarem peças mais

acessíveis e que possam controlar confortavelmente, para que seja possível realizá-las com expressão, toques imaginativos e estilo (Paynter, J., 1992). O pedagogo acredita que é possível envolver as crianças em experiências musicalmente ricas nas quais não seja necessário um alto nível técnico ou de leitura, tais como, cantar, acompanhar canções ou tocar em conjunto.

Atualmente, a prática instrumental faz parte do programa escolar para muitas crianças desde cedo. Por norma, crianças por volta dos 18 meses iniciam-se na linguagem e escrita na escola e, dessa forma, ficam mais aptas para uma possível escolha dum instrumento musical que queira conhecer. São muitos os estudos que demonstram como as crianças que aprendem um instrumento desde pequenas desenvolvem um maior pensamento lógico e capacidade matemática. Porém, a importância do instrumento musical tomou proporções consideráveis graças à atenção primordial de grandes compositores e pedagogos como, Orff, Kodály, Dalcroze, Swanwick, Willems, entre outros. Segundo Vasconcelos, “a prática instrumental é outra dimensão importante na aprendizagem, e no desenvolvimento das competências da criança” (Vasconcelos, 2006:10). O autor adianta que, “a criança deve aceder a um conjunto alargado de instrumentos, acústicos ou eletrónicos, de boa qualidade de modo a multiplicar as possibilidades da prática instrumental” (*idem*, p. 10).

Contudo, o jovem, quando toca um instrumento, não deverá simplesmente tocar o que memoriza. Para Gordon, “é lamentável que muitos professores fiquem satisfeitos quando os alunos tocam música que memorizaram, em vez de usarem o tempo de preparação desses alunos de forma a torna-los capazes de usar a memória musical (...) e atribuir significado a essa música” (Gordon 2008:37). Com demasiada frequência, principalmente quando a criança está a aprender um instrumento, espera-se que as crianças ouçam o professor tocar uma peça de música para depois a tocarem da mesma forma, induzindo ao aluno que, “as dedilhações ou arcadas do professor se tornam os aspetos mais importantes dessa execução” (Gordon, 2008:37).

2.2.3. Aprendizagens tecnológicas

“Sem a tecnologia, a música popular não existiria em sua presente forma”

(Jones, S., 1992:1)

Durante grande parte da história, a essência do conteúdo na educação musical foi mantido, ou seja, trabalhou-se com as mesmas notas musicais e as relações entre elas modificavam-se apenas para acomodar os novos estilos de composição. Com o passar do tempo, e através da tecnologia, surgiram ruturas, com a aparição de novas conceções, estilos e abordagens ao conteúdo musical. Todavia, o objetivo do professor de música permanecia: instruir o aluno a lidar com os aspetos práticos e teóricos do som e a apreciar a sua organização em diferentes formas artísticas. Foram-se, no entanto, evidenciando algumas mudanças nos meios de acesso à tecnologia, como novos métodos de interação entre o aluno e o mundo. Lévy identifica que, “a aparição de tecnologias musicais, como a escrita ou a informática, transforma o meio no qual se propagam as representações” (Levy, 2003:138). A tecnologia musical surgiu, assim, para favorecer uma série de códigos de apreciação e perceção da música. Como observa Schwartz, “a maioria das músicas que ouvimos hoje foi produzida, refinada, preservada, e transmitida com a ajuda de equipamentos eletrónicos” (Schwartz, 1989: 154).

Os processos educacionais da música podem ser encarados baseados nos reflexos mentais dos alunos, dentro de uma nova razão. Segundo Lévy, “a maior parte dos programas [de computador] atuais desempenha um papel de tecnologia intelectual: eles reorganizaram, de uma forma ou de outra, a visão do mundo dos seus usuários e modificam os seus reflexos mentais” (Levy, 2003:54). Para Walter Benjamin, a tecnologia do som, “atingiu tal padrão de qualidade, de modo que não somente transformou em seus objetos a totalidade das obras de arte tradicionais, cujos efeitos submeteu a transformações profundas, como conquistou para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos” (Benjamin, 1985:165).

Este meio (tecnológico) ajuda a delinear o funcionamento das estruturas que regem a música, pois as novas ideias, as inovações e a criatividade podem resultar em novos estilos musicais ou na reformulação de estilos antigos. O

rádio, a televisão, o vídeo, o computador, a Internet, cada nova tecnologia contribuiu parcialmente na montagem do quadro que sustenta a realidade artística da atualidade.

Para Gohn (2003), a utilização de material tecnológico em Educação Musical é extremamente positiva, apresentando vantagens relacionadas com a individualização dos objetivos e processos de aprendizagem, respeitando o ritmo e estilo de estudo de cada criança, permitindo o desenvolvimento da sensibilidade musical a partir do estabelecimento de relações entre sons, imagens e movimento. Neste contexto, Miletto *et al* (2004) tecem algumas considerações relativas à Educação Musical auxiliada por computador ou outros materiais tecnológicos, defendendo que a utilização dos mesmos na educação e em particular na Educação Musical deve obedecer a duas premissas importantes: a) os programas devem ser vistos como um meio de auxiliar o professor na prática do ensino e não como substitutos do professor; b) é o professor quem decide as formas mais adequadas de utilizar esses programas para enriquecer o ambiente de aprendizagem.

Os mesmos investigadores referem ainda que, seja qual for o tipo de *software* criado para usar na disciplina de Educação Musical, é importante que sejam observados os pressupostos pedagógicos coerentes com os objetivos educativos do contexto e, principalmente, que os mesmos propiciem o desenvolvimento musical da forma mais abrangente possível. Miletto *et al* (2004) referem ainda seis tipos de *software* musical classificados de acordo com as suas funcionalidades: *software* para acompanhamento; *software* de edição de partituras; gravação de áudio; instrução musical; sequenciação musical e para síntese sonora.

Vários são os estudos que concluem que a utilização deste tipo de programas musicais melhoram a performance dos alunos ao nível da interpretação vocal e instrumental, da audição musical e na realização de exercícios rítmicos/melódicos (Miletto *et al*, 2004; Cunha, 2006; Oliveira, 2008).

Em suma, há que destacar a necessidade de mergulhar nas correntes das tendências tecnológicas, resgatando-as do passado, vivenciando-as no presente e aprendendo com as mesmas para o futuro.

2.3. Aprendizagens sociais

2.3.1. Contextos musicais diferenciados

A educação musical contemporânea tem centrado o seu campo de estudo e as suas abordagens em práticas diversificadas de forma a contemplar diferentes espaços, contextos e metodologias a fim de suprir os inúmeros desafios que lhe tem sido lançado nas últimas décadas. Nessa mesma perspetiva, têm-se acentuado as preocupações com as práticas educativo-musicais desenvolvidas nos contextos não formais do ensino e aprendizagem, sobretudo no âmbito dos projetos sociais em música, tendo em vista a sua crescente proliferação e propostas voltadas para um ensino contextualizado com o universo sociocultural dos alunos e dos múltiplos espaços em que acontecem (Santos, 2006).

As discussões que envolvem o ensino e a aprendizagem da música nos diferentes espaços e contextos têm como premissa um ensino plural, que rompa limites e padrões genéricos, que tendem a limitar e inviabilizar a realização de um ensino verdadeiramente efetivo. Nesse sentido, o campo epistemológico da educação musical tem contribuído valorosamente para a compreensão desse abrangente universo do ensino da música e das suas novas perspetivas no qual estão inseridas as práticas educativas desenvolvidas no âmbito dos projetos sociais. Segundo Santos, “independente da forma ou contexto no qual acontece a educação musical, esta deverá sempre servir como elemento de expressão sociocultural, reafirmando e valorizando as características fundamentais do fenómeno musical presente nos múltiplos contextos existentes na sociedade, aproximando-se assim da realidade cultural e musical de cada grupo ou indivíduo (...)” (Santos, 2006:29). Na verdade, esses projetos diferenciados focam um ensino da música contextualizado com o universo sociocultural, tanto dos alunos quanto dos múltiplos espaços em que acontecem, podendo, “proporcionar resultados educativos de grande valor, não só no que concerne à formação musical, mas também no que se refere a outras dimensões da formação humana” (Santos, 2006:6).

Os diferentes contextos da Educação Musical existentes na sociedade contemporânea e as múltiplas conceções e estratégias de ensino e

aprendizagem da música que se caracterizam em cada um deles, têm levado professores, estudantes e profissionais (músicos) em geral a refletir sobre as distintas perspectivas que constituem as abordagens da música nos dias atuais. Tal facto tem possibilitado uma visão mais abrangente da educação, evidenciando que, assim como o fenómeno musical é diverso, há uma infinidade de conceções e estratégias do ensino e aprendizagem da música que são definidas e consolidadas pelas diferentes realidades. “Um dos elementos essenciais na formação artístico-musical é a compreensão das relações entre a música e os diferentes contextos (...)” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001:168).

2.3.2. Aprendizagem cooperativa

Crescentemente, a nível da organização em sala de aula, a aprendizagem cooperativa no desenvolvimento de relações sociais potencia o crescimento de um espaço caracterizado pelo espírito de partilha e cooperação conjunta, na medida em que, “cooperar é atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais, para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repetir atividades ou para outros benefícios comuns” (Argyle, 1991, *cit in* Lopes & Silva, 2009:03). Nesta medida, os estudantes unem esforços, desenvolvendo um trabalho cooperativo, sob as orientações do professor, de uma forma mais célere, interagindo entre si e potenciando a obtenção de melhores resultados. Pois, “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com o qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimento sobre um determinado objeto, (...) salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só todos a atingirem” (Lopes & Silva, 2009:4).

As aprendizagens acima descritas, no âmbito do desenvolvimento musical e socio-intelectual dos estudantes, são caminhos que necessitam de uma reflexão de constante reformulação, ao longo do processo educativo que aqui é teorizado a fim de enriquecerem a prática pedagógica, permitindo um

olhar crítico sobre as mesmas. “Por tudo isto, o aluno deve estar no centro dos processos de ensino e nas teorias sobre a aprendizagem” (Rosário & Almeida, 2005:144).

2.4. Motivação

Segundo Burochovitch & Bzuneck, “não se pode contar ainda com uma teoria geral compreensiva nem da motivação humana nem mesmo da motivação do aluno” (Burochovitch & Bzuneck, 2004:20).

O tema motivação, ligado à aprendizagem, está sempre em evidência nos ambientes escolares, impelindo as crianças e professores a superarem-se ou, por outro lado, fazendo-os recuar e, em alguns casos mais complexos, à desistência. Todavia, a motivação apresenta um papel muito importante nos resultados que os docentes e jovens almejam.

Na atualidade, é reconhecido que a motivação é algo visceral, um sentimento, ou se tem ou não se tem, porém, não significa que nada se consiga planejar para que as crianças consigam vivenciá-la. Conforme Burochovich & Bzuneck, “todas as pessoas dispõe de certos recursos pessoais, que são tempo, energia, talentos, conhecimentos e habilidades que poderão ser investidos numa certa atividade” (*idem*, p. 10). Os mesmos autores afirmam que, “na vida humana existe uma infinidade de áreas diferentes e o assunto da motivação deve contemplar as suas especialidades” (*idem*, p,10).

Cabe, no entanto, fazer uma diferenciação entre motivação e o interesse. As coisas que interessam, e por isso prendem a atenção, podem ser várias, mas talvez não possuam a força suficiente para conduzir à ação, a qual exige esforço de um motivo determinante da nossa vontade. O interesse mantém a atenção, no sentido de um valor que se deseja. A motivação, porém, com a energia suficiente, vence os atritos que dificultam a execução do ato. Burochovich & Bzuneck adiantam, “ (...) quando se considera o contexto específico, (...) as atividades do aluno, onde cujas execução e persistência devem estar motivadas, têm características peculiares que as diferenciam de outras atividades igualmente dependentes de motivação, como um desporto, lazer, um brinquedo ou trabalho profissional” (*idem*, p.10).

São muitas as ocasiões onde um professor prepara uma atividade que supostamente prenderia a atenção dos seus alunos, que os levaria a atingir um determinado objetivo, que os faria procurar as informações que eram necessárias, porém, ao executá-las, não consegue o envolvimento esperado. Assim, “a motivação do aluno (...) está relacionada com o trabalho mental situado no contexto específico (...). Surge daí a conclusão de que o seu estudo não pode restringir-se à aplicação direta dos princípios gerais da motivação humana, mas deve contemplar e integrar os componentes próprios do seu contexto” (*idem*, p.11)

Burochovitch e Bzuneck esclarecem que, “a motivação tornou-se num dos problemas principais na educação, pela simples constatação de que, em paralelo com outras condições, a sua ausência representa uma queda de investimento pessoal de qualidade nas tarefas de aprendizagem” (*idem*, p. 14). Os autores revelam ainda que, “à medida que as crianças sobem um nível ou etapa na educação, o interesse desvanece-se e facilmente instalam-se dúvidas quanto à capacidade de aprender determinadas matérias” (*idem*, p.15).

Contudo, para os autores, “níveis excessivamente elevados de motivação, rapidamente acarretam fadiga” (*idem*, p. 18). Complementam ainda que “em termos quantitativos a motivação ideal em contexto educativo não pode ser fraca, mas também não deve ser absolutamente elevada” (*idem*, p.18).

2.4.1. Motivação Intrínseca e Extrínseca

O segredo motivacional do educando está em conseguir conciliar o desenvolvimento da motivação intrínseca da criança pela auto-percepção dos avanços obtidos e o processo necessário. Segundo Burochovitch & Bzuneck, “a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinadas atividades por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente, ou, de alguma forma, geradora de satisfação com o apoio da motivação extrínseca ou externa [avaliação dos adultos, elogios fidedignos, etc.] ” (Burochovich & Bzuneck, 2004:45). Os autores referem que, “a motivação extrínseca tem sido

definida como a motivação para trabalhar em resposta a algo externo à tarefa ou atividade, como para a obtenção de recompensas materiais ou sociais, de reconhecimento, objetivando atender aos comandos ou pressões de outras pessoas ou para demonstrar competências ou habilidades. Diversos autores consideram as experiências de aprendizagem propiciadas pela escola como sendo extrinsecamente motivadas, levando alguns alunos, que abandonam ou concluem os seus cursos, a sentirem-se aliviados por estarem livres da manipulação dos professores e livros” (Burochovitch & Bzuneck, 2004:45-46).

Os professores que confiam num determinado estilo relativamente controlador estabelecem aos seus alunos formas específicas de comportamentos, sentimentos ou de pensamentos, oferecendo, desta forma, incentivos extrínsecos e consequências para aqueles que se aproximam do padrão esperado. No ambiente de sala de aula o controlo é uma das principais características. Burochovitch & Bzuneck revelam que, por desconhecimento, “ (...) muitas vezes os professores são levados a acreditar que controlar a motivação dos alunos através de recompensas ou pressões externas, é a única possibilidade de intervenção, pois, de acordo com o senso comum, a motivação *é algo que vem de dentro* podendo ser modificada apenas pelo próprio indivíduo” (Burochovitch & Bzuneck 2004:49)

A motivação deve receber especial atenção e ser mais considerada pelas pessoas que mantêm contacto com as crianças, realçando a importância deste círculo no seu desenvolvimento. Pais, educadores, professores e especialistas que lidam com os jovens, devem levar em conta a construção motivacional na infância, antevendo as suas decorrências futuras, tais como a auto-percepção e o hábito de desenvolver a motivação intrínseca, reduzindo a necessidade de procurar a motivação extrínseca para a realização de alguma tarefa. Para Burochovitch & Bzuneck (2004:37), “a motivação intrínseca proporciona a sensibilidade no aluno, não sendo necessárias pressões externas”.

Este tipo de desenvolvimento requer acompanhamento, contacto e participação. Os afetos devem estar presentes, uma vez que são fonte fundamental de motivação, além das informações que se encontram presentes em cada situação. A motivação intrínseca do aluno, não resulta do treino ou de instrução, mas pode ser influenciada, principalmente pelas ações do

professor. Os docentes facilitadores de autonomia dos seus alunos nutrem as suas necessidades psicológicas básicas de autodeterminação, de competência e de segurança. Para que tal aconteça, será necessário oferecer oportunidades de escolha e de *feedback* significativos, reconhecer e apoiar os interesses das crianças, fortalecer a sua autorregulação e procurar alternativas de forma a levar o jovem a valorizar a educação. A motivação intrínseca, “é compreendida como sendo uma propensão inata e natural dos seres humanos para envolver o interesse individual e exercitar as suas capacidades, procurando e alcançando diversos desafios” (Burochovitch & Bzuneck 2004:39).

2.5. Papel do Professor

Tem sido teorizado os diversos conceitos referentes às aprendizagens musicais e sociais, no que respeita à perspetiva do aluno e a forma como este adquire, compreende e processa os respetivos conhecimentos. Todavia, surge a necessidade de, na perspetiva do professor, esclarecer qual o seu papel desempenhado no processo.

Atravessa-se atualmente acentuadas modificações económicas, sociais, políticas e culturais. Vive-se um momento histórico intensamente marcado pela internacionalização, a globalização e a tecnologia. Por tudo isto, existe uma maior interatividade na sala de aula, porém, embora dispondo de mais informação e meios facilitadores de aprendizagem, só isso não é suficiente para que os jovens estudantes se sintam devidamente orientados e motivados.

O professor deverá, como defende Roldão (2009), procurar conhecer e ter em conta os pontos de vista dos alunos, proporcionar atividades suscetíveis de desafiar as suposições dos jovens, conceber estratégias e conceitos iniciais amplos e abrangentes. Por essa via, surge a necessidade de serem exploradas e dinamizadas atividades que possibilitem a capacidade de os estudantes pensarem por si próprios, de construírem o seu conhecimento, à luz das aprendizagens efetuadas, em que aqui o professor tem como principal função orientar as aprendizagens significativas, permitindo à criança a

construção de significados, ajudando-o a desenvolver a sua aptidão do pensar, estimulando a sua capacidade cognitiva através do saber aprender, fazer, agir, conviver, e saber ser.

Numa perspetiva mais introspetiva, de olhar para dentro das suas próprias práticas, o professor deverá ocupar um papel reflexivo na medida em que deve possuir, como defende Roldão (2009), “ (...) a capacidade de refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e resultados” (p. 49).

Ainda com base nesta postura de análise e questionamento constante do professor em relação às suas decisões educativas, interrogando-se sobre as suas metodologias acerca do funcionamento da Escola, da sua organização, da forma como o processo educativo se desenvolve, surge a necessidade de o professor investigar, procurar respostas e conhecimento que o auxilie na compreensão dos vários fenómenos educativos, ao que, “ser professor/investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona, (...) é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001:6).

Na perspetiva do professor/músico, o instrumentista, o artista, aquele que é profissional no mundo da música, importa que este seja capaz de acompanhar, exemplificar e esclarecer quaisquer dúvidas através do seu instrumento musical, da sua arte, da sua experiência e vivência no campo profissional, procurando desta forma apresentar níveis multifacetados na sala de aula. Na verdade, todo este processo trata-se de uma fusão de conhecimentos profissionais, permitindo uma ponte entre o contexto escolar e o profissional da música. Pois, “ (...) o isolamento histórico das pessoas que trabalham nas escolas dos outros trabalhadores culturais precisa de ser superado.” (Giroux, 1999:187). Assim, tanto por parte do professor em relação ao músico, como do músico em relação ao professor, a fusão ou justaposição dos papéis visa romper este isolamento. Cabe, assim, ao professor/músico, através das suas habilidades, ferramentas musicais, competências e

conhecimentos profissionais, incentivar os jovens estudantes a descobrir os mundos profissionais da música, assim como desenvolver nos mesmos a confiança e capacidade musical, visto que, “ (...) a combinação e aceitação dos diferentes talentos e competências do profissional e do professor podem constituir uma base de poderosos projetos colaborativos, (...) podem proporcionar uma experiência significativa para todos os participantes” (Adams, 2001: 191).

A revisão da literatura que foi elaborada permite criar a convicção de que este projeto, em contexto estúdio, tem um potencial educativo relevante através das aprendizagens musicais e sociais. É nesta convicção que o capítulo seguinte descreve o percurso metodológico deste projeto que envolve processos de aprendizagem musicais diversificados, o trabalho cooperativo e toda a dinâmica de gravação musical no ambiente de estúdio criado na escola.

3 – PROJETO EDUCATIVO

Conforme as ideias e fundamentos anteriormente expostos, quer na Introdução, quer no Enquadramento Teórico, este capítulo descreve os modos de operacionalização respeitantes ao próprio Projeto Educativo. Salienta os aspetos práticos relacionados com a intervenção ocorrida no âmbito da interpretação e gravação musical em estúdio, nomeadamente onde foi mobilizado um conjunto de aprendizagens diversificadas assim como as estratégias desenvolvidas ao longo de todo o processo. É assim apresentada uma descrição sequencial concreta e específica das várias etapas e respetivos procedimentos, de modo que toda a progressão do trabalho desenvolvido possa ser claramente entendida.

Assim, num primeiro momento, é dada uma particular atenção à caracterização geral do projeto, onde será referido a sua contextualização e objetivos. Num segundo momento é elaborada uma descrição das metodologias desenvolvidas.

3.1. Caraterização geral do projeto

3.1.1. Contextualização

Este projeto foi desenvolvido na EB1/JI Quinta dos Franceses, Seixal, no âmbito de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), onde envolveu uma turma do 4º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, composta por 13 jovens estudantes, 3 raparigas e 10 rapazes.

O trabalho realizou-se entre setembro e dezembro de 2013, num período de 9 semanas, o correspondente a 10 sessões de 60 minutos cada.

Este projeto mobilizou a interpretação e gravação musical no espaço estúdio em sala de aula, e foi composto por três peças musicais de minha autoria. A primeira, “No recreio da escola” (**anexo E.1. DVD**), foi implementado uma série de aprendizagens relacionadas com a técnica vocal e instrumental (flauta de bisel). A segunda, “Nã, nã, nã!” (**anexo E.2. DVD**), invocou o texto falado e flauta. A última, “Livres de sonhar” (**anexo E.3. DVD**), mobilizou um misto de canto a solo e coro.

Na sua estrutura inicial, o presente projeto desenvolveu-se em três fases distintas:

- 1- **Aprendizagem das peças musicais (ensaios);**
- 2- **Gravação do CD áudio;**
- 3- **Realização do videoclipe.**

A primeira fase implementou uma série de aprendizagens vocais e instrumentais enquadradas no contexto proposto. A gravação do CD áudio, segunda fase, foi caracterizada pela aproximação ao mundo profissional da música, nomeadamente através da envolvimento no espaço físico estúdio e manuseamento de diversos aparelhos tecnológicos. Na terceira e última fase, realização do videoclipe, foram mobilizadas diversas aprendizagens musicais e, sobretudo, sociais.

3.1.2. **Objetivos**

Ao dar prioridade neste Projeto Educativo à interpretação e gravação musical em estúdio, procurei, no seu conjunto, desenvolver uma série de saberes musicais, pelo que foram considerados os seguintes objetivos a atingir:

- Interpretar e gravar um CD áudio em contexto diferenciado;
- Interpretar e gravar um videoclipe;
- Desenvolver aprendizagens nos domínios da técnica vocal, instrumental e tecnológico;
- Reconhecer o potencial das tecnologias a nível musical;
- Adquirir e desenvolver vocabulário e conceitos gerais de um estúdio de gravação áudio;
- Ouvir e desenvolver a memória auditiva, memorizando padrões, sequências e canções;
- Praticar e desenvolver a leitura de notação convencional;
- Valorizar e praticar o trabalho cooperativo.

3.2. Metodologias

Aprendizagem das peças musicais - 1ª fase

Num primeiro momento, procedi à apresentação geral do projeto através de uma descrição breve sobre a sua estruturação, desenvolvimento, materiais e tarefas a realizar pelas crianças. Para além de inteirar os estudantes sobre os objetivos do próprio trabalho, houve desde logo a intenção de motivá-los e orientá-los, procurando consciencializá-los das tarefas que iriam sequencialmente desenvolver, com a particular preocupação de incutir-lhes regras e princípios de modo que o seu trabalho fosse desenvolvendo uma atmosfera cooperativa.

Procedi, assim, à constituição dos respetivos grupos de trabalho, nomeadamente a separação entre as primeiras e segundas vozes, sendo sempre sobrevalorizado o trabalho de equipa e o espírito de entreajuda.

De salientar que houve, desde o primeiro momento, a preocupação para que os jovens se sentissem à vontade para esclarecer quaisquer dúvidas sobre o projeto e/ou execução das respetivas tarefas, e uma acentuada abertura para que pudessem exprimir e discutir as suas ideias, colocar questões e, inclusive, elaborar propostas.

Procedi, como próxima abordagem, à aprendizagem das três peças previamente compostas, arranjadas e cantadas por mim: “No recreio da escola” (**anexo E.4. DVD**), “Nã, nã, nã!” (**anexo E.5. DVD**), “Livres de sonhar” (**anexo E.6. DVD**).

A prática letiva desenvolveu-se a partir da premissa de exemplificar/fazendo, em que o contacto que os estudantes tiveram com a música foi sempre de primeiro sentir, escutar, mover sobre, falar sobre, “realizar antes de compreender, experimentar a música com o movimento do próprio corpo, com a voz” (Leonildo, 2006:9), e só depois partir para a explicação, para a parte do ensino. Durante este processo, eram imediatamente analisadas as falhas, erros e dificuldades maiores, onde procedi à correção das mesmas.

No decorrer desta fase recorri a um misto de imitação/memorização (com guitarra acústica ou CD) e leitura de notação convencional. A imitação foi

central e fundamental em todo o processo, permitindo uma aplicação direta dos conceitos mencionados. Como refere Wuytack (1970), “[a] primeira etapa de um processo de aprendizagem deverá ser a imitação. Esta é uma das maneiras mais fáceis de aprender” (p. 5). A imitação/memorização, nos domínios da técnica vocal e instrumental foram desenvolvidas a partir das divisões das canções em frases de tamanho variável. Pretendi por esta via criar nas crianças a expectativa do que iria ser aprendido, bem como terem o respetivo contacto auditivo com o que iriam posteriormente executar.

A notação convencional através da leitura de partituras simples assumiu-se como uma imprescindível ferramenta para os jovens, auxiliando-os nas suas aprendizagens instrumentais (flauta de bisel). Em todas as peças, os estudantes foram confrontados com leitura à primeira vista, nome das notas, figuras musicais e dinâmicas. Este processo acabou por beneficiar a memorização anteriormente utilizada nas três peças propostas. Segundo Godinho, “A escrita musical é, portanto, uma ferramenta fundamental (...) que permite o acesso a um vasto repertório musical de diferentes estilos” (Godinho. J., 2009).

O texto foi sempre trabalhado de forma que os estudantes percebessem o que estavam a dizer, questionando-os sobre as palavras, o seu significado, a sua pronúncia e compreensão.

No que refere à tessitura vocal, algumas peças demonstraram características muito agudas, o que obrigou a maioria dos estudantes a um esforço suplementar. Desta forma, o trabalho ao nível do aquecimento vocal no início de cada sessão demonstrou ser primordial e fundamental.

Todo o processo referido demorou, aproximadamente, quatro sessões.

Gravação do CD áudio - 2ª fase

Nesta fase, que acabou por ser uma das mais longas do projeto, 4 sessões e meia, manteve-se sempre o espírito cooperativo do ponto de vista social das aprendizagens.

Abordei os jovens de forma a orientá-los e consciencializá-los para um momento mais tecnológico, porém, uma vez mais, reforçando as regras e princípios tendo em conta a fragilidade dos materiais em questão.

Procedi à constituição dos respetivos grupos de trabalho, ficando a turma dividida em quatro, com quatro jovens cada. Os grupos foram constituídos da forma mais equilibrada possível, ou seja, duas crianças com características musicais mais favoráveis e duas com dificuldades mais acentuadas. Foi, no entanto, requisitado em algumas ocasiões a gravação das vozes dos colegas que tinham mais facilidade auditivas, de memorização e afinação. Este método contribuiu para ajudar os estudantes com maiores dificuldades nesse sentido, já que deste modo podiam apoiar-se e realizar mais facilmente as aprendizagens correspondentes.

Cada criança teve acesso a um auscultador, um microfone de condensador e um Filtro Anti Sopro, sendo a gravação das peças musicais sequenciada/elaborada da seguinte forma:

- a) **Primeira voz;**
- b) **Segunda voz;**
- c) **Instrumento;**
- d) **Gravação vocal e instrumental com toda a turma.**

Todo o processo foi elaborado sem quaisquer interregnos ou tipos de aprendizagens paralelos de forma a não abstrair as crianças do momento proposto. Sempre que um grupo acabava as suas gravações, o resultado era imediatamente reproduzido de forma a estabelecer um momento de reflexão e crítica. No decorrer das gravações, os jovens tiveram acesso visual ao programa de edição, *Cubase*, através de um projetor de dados, de forma a criar uma perceção mais acentuada do que estavam a gravar.

Procurei, no decorrer desta segunda fase, orientar os estudantes de modo a haver um trabalho cooperativo, resultando numa partilha de informação e cumplicidade geral. Na fase conclusiva das gravações aumentou o espírito cooperativista visto as canções já desenvolvidas, ou na sua fase final de desenvolvimento, começarem a ser trabalhadas e ouvidas em conjunto, quer a nível vocal como instrumental.

Realização do Videoclipe - 3ª fase

O Videoclipe foi preparado e realizado em apenas uma sessão de 60 minutos. Todo o processo de gravação foi elaborado em quatro espaços físicos distintos de forma a dinamizar o trabalho e motivar o aluno para uma série de práticas musicais e sociais: estúdio de gravação; recinto da escola; corredor principal; sala de aula da turma. A preocupação de obter um bom desempenho durante a realização do vídeo, implicou um trabalho prático e técnico que veio sendo desenvolvido ao longo de todo o processo.

Para o videoclipe foi selecionada e interpretada a peça musical, “Nã, nã, nã!” (**anexo F. DVD**), tendo em conta as suas características de *performance* musical e corporal. Procurei desenvolver aspetos, que estando relacionados com o saber preparar e realizar um pequeno vídeo, acabam por estar também direcionados para os saberes no domínio da técnica vocal e instrumental. Para além do referido, foi mobilizado uma série de aprendizagens sociais, nomeadamente o saber trabalhar em grupo e entreajuda nos diversos espaços físicos.

Faz sentido também aqui relembrar a importância e a aplicabilidade da tecnologia, nomeadamente o computador, onde, quer nos ensaios quer na gravação do videoclipe funcionou como suporte instrumental para as crianças.

No final de todo o processo, os estudantes encontraram-se cientes do que tinham desenvolvido, não só pelo facto do que executaram, mas porque iriam estar expostos a todos os “espetadores” que posteriormente iam ter acesso à gravação.

Sendo um projeto de investigação-ação, foi elaborado um estudo sobre a intervenção desenvolvida. Concretamente, foi necessário recolher dados sobre as aprendizagens musicais e sociais desenvolvidas pelas crianças, bem como as suas perceções sobre todo o projeto. O capítulo seguinte descreve a metodologia de investigação que foi utilizada, os instrumentos e técnicas de recolha e análise de dados e os resultados obtidos.

4 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este Projeto de Investigação é desenvolvido no âmbito do trabalho “Interpretação e Gravação Musical em Estúdio”, numa interligação com o Projeto Educativo, e nasce a partir da inquietude em descobrir como suscitar nas crianças um maior interesse pelo ensino da música baseado no contexto estúdio de gravação.

Com base nesta preocupação, estabeleceu-se o objetivo de estudar as aprendizagens e perceções que são desenvolvidas por crianças do 1º Ciclo num projeto de interpretação e gravação musical em estúdio. Desta forma, este trabalho de investigação visará desencadear reflexões profundas sobre o ensino da música com o intuito de induzir práticas pedagógicas em contexto diferenciado, intentando-se que a mesma (investigação) assuma um valor representativo na mudança do meio através daquele que investiga.

Assim, elaborou-se um estudo face ao trabalho desenvolvido sobre a apropriação das aprendizagens musicais (técnica vocal, instrumental e tecnológica), sociais (trabalho em grupo e partilha com a comunidade), bem como a consciencialização e valorização do produto final, o espaço estúdio, a motivação e o papel do professor.

Todo este processo investigativo encontra-se dividido em três níveis: Metodologia de investigação, Dispositivos de recolha e tratamento de dados, Análise de conteúdo.

4.1. Metodologia de investigação

Nesta parte do trabalho pretende-se descrever a metodologia seguida neste projeto investigativo bem como a justificação da sua escolha.

Por norma, uma investigação nasce de uma determinada carência informativa ou cognitiva correspondente a um estado de desconhecimento concernente (Bianchi, 2005). Todavia, Pérez declara que, “para evoluir e crescer, devemos recorrer a diferentes paradigmas metodológicos, uma vez que a substância encontra-se na sua multiplicidade contributiva, pois deve existir um pluralismo integrador metodológico” (Pérez, 2004:14).

Desta forma, e com a finalidade de obter resultados mais fidedignos e credíveis, pretende-se adotar, sempre que possível, o maior número de técnicas sobre o mesmo objeto de investigação a fim de confrontar a informação obtida nos diversos procedimentos.

Depois do objeto de estudo devidamente delineado, cabe ao investigador orientar e reger o seu trabalho de pesquisa, tornando-se este num ponto de partida.

4.1.1. Investigação-ação

O que é uma Investigação-Ação? Na revisão bibliográfica surgem diversas propostas para a definição do conceito. Coutinho refere que, “trata-se de uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível chegar a uma concetualização unívoca” (Coutinho, 2005:219). Para John Elliot esta é definida como um “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade de ação desenvolvida no seu interior” (Elliot, J., 1991:18). Já o autor, Corey considera a Investigação-Ação como, “um processo através do qual os práticos procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e ações” (Corey, 1993:32). Sintetizando o pensamento dos mais diversos autores, René Barbier considera que, “a Investigação-Ação constituiria sobretudo uma alternativa metodológica no campo das ciências do homem e da sociedade, bem mais do que um novo paradigma da sociologia. Sempre que a Investigação-Ação se torna mais radical, essa mudança resulta de uma transformação da atitude filosófica do investigador relativamente à sua própria relação com o mundo (...). Trata-se de um outro olhar sobre a cientificidade das ciências do homem e da sociedade” (Barbier, 1996:18-19).

E quais os propósitos e contributos da Investigação-Ação? António Latorre considera que os principais benefícios da metodologia, “são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (Latorre, 2003:23). A citação de Latorre fundamenta, como ponto de partida, a utilização desta metodologia neste projeto tendo em conta a

essência do mesmo basear-se na prática, mais concretamente, vocal, instrumental e tecnológico. O mesmo autor prossegue afirmando que, “o propósito fundamental da Investigação-Ação não é tanto gerar conhecimento, é sobretudo, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los. A Investigação-Ação é um poderoso instrumento para reconstruir as práticas e os discursos” (Latorre, 2003:24). Já o autor Simões salienta que, “ (...) o resultado da investigação terá sempre um triplo objetivo: produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os atores” (Simões, 1990:32).

Concretamente nesta investigação, ao serem proporcionadas aprendizagens musicais e sociais significativas em contexto diferenciado, considere pertinente o uso desta metodologia tendo em conta a mudança/alteração do espaço proposto. Segundo Coutinho em *Psicologia, Educação e Cultura*, “verificamos que sempre que numa investigação em educação se coloca a possibilidade, ou mesmo necessidade, de proceder a mudanças, de alterar um determinado *status quo*, em suma, de intervir na reconstrução de uma realidade, a Investigação-Ação regressa de imediato à ribalta para se afirmar como metodologia mais apta a favorecer as mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas (...) ” (Coutinho, *et al*, 2009:2).

Com a dinamização de um projeto ligado à preparação e gravação de um CD e videoclipe, foi escolhida a investigação do tipo qualitativa, como metodologia, de forma a analisar as aprendizagens e perceções que são desenvolvidas pelos estudantes, bem como compreender e analisar qual o papel que o professor desempenhou neste processo através da aplicação de um método científico, “ (...) porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos, (...) incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan & Biklen, 1994:17).

4.1.2. Problemática e questão de partida

Para Fortin, um problema de investigação, “é um enunciado formal do objetivo de uma investigação, tomando a forma de uma afirmação que implica

a possibilidade de uma investigação empírica que permite encontrar uma resposta” (Fortin, 1999:374).

Os contextos musicais diferenciados têm vindo a ser considerados fundamentais, “proporcionando resultados educativos de grande valor” (Santos, 2006:6), porém, constata-se que há ainda dificuldades por parte dos professores e Escola em implementar este tipo de contexto, acabando por se tornar numa atividade pouco trabalhada no Ensino Básico (Santos, 2006).

Assim, pretendi confrontar a teoria com prática através do trabalho realizado e observação do mesmo, de forma a comprovar que não só o contexto é exequível como importante na dimensão pedagógica.

Face ao problema apresentado e no sentido de obter respostas, foi formulada a seguinte questão de partida: **“Que aprendizagens e perceções são potenciadas em crianças do 1º Ciclo, num projeto de interpretação musical e gravação de um CD?”**.

4.2. Instrumentos de recolha

Este estudo referiu-se à investigação desenvolvida no espaço estúdio durante um período de 9 semanas. Surgiu assim a necessidade de registar todo o desenvolvimento dessas aprendizagens, uma vez que para uma futura análise é imprescindível existir um variado leque de informação que sustente com precisão as conclusões retiradas do estudo em questão.

Saber avaliar uma aprendizagem num grupo e encontrar os meios corretos de avaliação é fundamental para que a criança se motive e valorize as características próprias do seu trabalho, pois a avaliação deve contemplar não só as aprendizagens desenvolvidas no processo, mas também o resultado da tarefa (Fraile, 1998).

A presente investigação resultou de um trabalho amplo, de natureza qualitativa, com recurso a várias técnicas de recolha de dados, designadamente: Inquéritos por entrevistas semiestruturadas (**anexo A. DVD**), notas de campo (**anexo B. DVD**); registos audiovisuais (**anexo C. DVD**).

Serão também acrescentadas as vantagens, desvantagens e justificação da seleção das mesmas.

4.2.1. Observação e notas de campo

“O investigador/professor, ou o estudante que trabalhe sozinho, pode ser comparado a uma equipa de investigadores quando se dedica pessoalmente à observação e análise de casos individuais. A observação, porém, não é um dom natural, mas uma atividade altamente qualificada para a qual é necessário não só um grande conhecimento e compreensão de fundo, como também a capacidade para desenvolver raciocínios originais e a habilidade para identificar acontecimentos significativos. Não é certamente uma opção fácil” (Nisbet, 1977:15).

A realização de um estudo de observação, e em concordância com a afirmação de Nibet, não é, naturalmente, um exercício fácil. O planeamento e a condução cuidadosos deste tipo de estudos são essenciais, sendo necessário alguma prática para tirar o melhor partido. No entanto, minimamente dominada, é uma técnica que pode muitas vezes revelar determinadas características (em grupos ou indivíduos) quase impossíveis de descobrir por outros meios. A observação-participação torna-se numa útil e fidedigna técnica de recolha de dados, “na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, N., 2005:91). O ponto referido por Natércio evidencia a escolha desta técnica no projeto em questão, isto é, pretende-se que a informação obtida não se encontre exclusivamente condicionada pela opinião do aluno, muitas vezes dissimuladas/alteradas e/ou pouco fidedignas.

A observação ramifica para dois grandes conceitos, no entanto, distintos, isto é, a observação estruturada e não-estruturada. O projeto, contudo, visa usar a segunda, através das notas de campo, vídeos e áudios. Segundo Cozby (1989), a observação não-estruturada/semiestruturada, “é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social, [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem” (p.48). Por norma, os dispositivos de observação não-estruturados consistem em, “diversos tipos de textos que

constituem o conjunto dos registos de observação, (...) são produzidas as notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação ou imediatamente a seguir” (Afonso, 2005:93). Todavia, uma das principais limitações desta técnica de recolha de dados resume-se na falta de rigor dos registos produzidos. Autores como Pertti e Gretel Peltó revelam a importância dos cuidados que, por exemplo, as notas de campo devem ter, ou seja, o mais concreto possível, sublinhando, porém, que, “em qualquer caso, o investigador deve descrever as próprias observações e não as interferências elementares derivadas dessas observações” (Peltó e Peltó, 1987:71).

4.2.2. Inquérito por entrevista

Embora complexa, a entrevista é caracterizada por uma das técnicas de recolha de dados mais usada numa investigação, nomeadamente na educação. Esta consiste, “numa interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio de um telefone” (Natércio, 2005:97). Lídia Máximo–Esteves (2008) em *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*, refere o inquérito por entrevista como, “um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (p.92).

Esta técnica de investigação apresenta algumas vantagens importantes e fundamentais para este projeto. Segundo a adaptação de Quivy, Raymond e Campenhoudt, Luc Van, em *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, a entrevista garante um, “grau de profundidade de informação. A flexibilidade e fraca diretividade do processo da entrevista permite a expressão dos quadros de referência dos inquiridos” (2005). As duas vantagens citadas confirmam características prioritárias na investigação deste trabalho, isto é, intenta-se que o estudante entrevistado “abra o jogo” da sua condição. O referido será somente abrangido através do grau de profundidade e expressão que a entrevista induz.

Porém, os limites desta técnica de recolha de dados tornam a mesma um pouco redutora em determinados aspetos. Na verdade, a sua, “flexibilidade pode intimidar investigadores inexperientes bem como a análise das entrevistas é complexa e suscita uma diversidade de modos de análise”, ou “a crença ilusória na neutralidade do investigador e na espontaneidade do entrevistado” (Raymond e Campenhoudt, 2005:23).

Segundo Máximo-Esteves, “existem vários tipos de entrevista com diferentes organizadores conceptuais – a formalidade da situação, a diretividade da orientação, o padrão de estrutura do seu conteúdo. Pode ser utilizada como instrumento único ou em associação com outros e pode, ainda, destinar-se a um ou vários respondentes” (Máximo-Esteves, 2008:93).

Para este projeto foi utilizada uma técnica de entrevista semiestruturada, pois esta abraça dois fatores determinantes para o estudo proposto, como “a verificação de um domínio já conhecido, mas que evoluiu” e o, “aprofundamento de um domínio cujo essencial já conhecemos, mas com alguns fatores sem suficiente explicação” (Almeida, F., 2013:25).

O conjunto das entrevistas realizadas teve como objetivos: a) identificar a apropriação das diferentes aprendizagens musicais e sociais; b) conhecer a importância dada ao espaço estúdio em sala de aula; c) conhecer o significado da gravação do CD e videoclipe; d) identificar níveis de motivação; e) conhecer a importância dada ao papel do professor.

As entrevistas realizaram-se na escola após a conclusão do Projeto Educativo, decorrendo num clima de diálogo em que se procurou, dentro do possível, um ambiente silencioso e favorável a uma conversa calma e sem interrupções.

Tendo em conta a moldura teórica apresentada e os objetivos, foram elaboradas as questões a colocar aos estudantes, de acordo com as categorias e subcategorias definidas, tal como é visível nas tabelas seguintes.

Categoria	Subcategoria	Objetivos	Questões
APRENDIZAGENS	MUSICAIS	Saber que <u>aprendizagens vocais</u> são desenvolvidas	Que cuidados deves ter com a tua voz antes de começares a cantar?
			Que cuidados deves ter com a tua voz sempre que estás a cantar?
			Achas que tu e teu grupo cantaram afinados? Porquê?
		Saber que <u>aprendizagens instrumentais</u> são desenvolvidas	Quais os cuidados que deves ter antes de começares a tocar flauta?
			Que técnicas podemos utilizar para que o som da flauta seja mais agradável?
			Achas que tu e a tua turma tocaram flauta afinados? Porquê?
		Saber que <u>aprendizagens tecnológicas</u> são desenvolvidas	Quais os dois tipos de microfones que conheces e quais as suas diferenças?
			Que cuidados deves ter sempre que cantas com um microfone?
			Como deves colocar os auscultadores quando estás a gravar a voz ou a flauta de bisel?
			O que é um filtro Anti Sopro e para que serve?
			O que é um programa de edição musical? Como se chama o programa de edição usado no projeto?

TABELA 1: Organização das entrevistas - Aprendizagens musicais

Categoria	Subcategoria	Objetivos	Questões
APRENDIZAGENS	SOCIAIS	Saber a importância das <u>aprendizagens em grupo</u>	Achaste importante aprender a cantar em grupo?
			Achas importante aprender um instrumento musical em grupo?
			Achaste importante aprender a gravar no estúdio em grupo?
		Saber a importância da <u>partilha com a comunidade</u>	O que pretendes fazer com o CD e o videoclipe, quando estiverem concluídos?

TABELA 2: Organização das entrevistas - Aprendizagens sociais

Categoria	Subcategorias	Objetivos	Questões
PERCEÇÕES	Espaço físico	Saber a opinião sobre o <u>estúdio de gravação</u>	Gostaste de gravar no estúdio? Porquê?
			Achas importante ter um estúdio nas escolas? Porquê?
	Motivação	Saber a <u>motivação</u> da criança num estúdio de gravação	Sentiste-te motivado/a sempre que foste para o estúdio? Porquê?
	Produto final	Saber a opinião sobre o <u>produto final</u>?	Gostaste de fazer o CD e o videoclipe? Porquê?
	Papel do professor	Saber a opinião sobre o <u>trabalho do docente</u>	Gostaste ou não do professor? Porquê?
			Achas que o professor foi importante para este projeto? Porquê?

TABELA 3: Organização das entrevistas - Perceções

4.3. Análise de conteúdo

De modo a ser possível compreender a mensagem transmitida, resultante dos vários instrumentos de recolha de dados acima referidos, procedeu-se a uma análise de conteúdo da informação obtida. Para Afonso, “a recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação” (Afonso, N., 2005:111). Já o autor, Harry Wolcott, afirma que a maior dificuldade que o investigador vai enfrentar, “não é o de saber como vai recolher, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve” (Wolcott, 1994:9). Para Almeida, “a análise de conteúdo incide sobre a escolha dos termos utilizados num discurso, a sua frequência e o seu modo de disposição analisa as modalidades da construção do discurso e do seu desenvolvimento” (Almeida, F., 2012:1).

Segundo Afonso, “a avaliação da qualidade dos dados, ou seja, a sua relevância no contexto do *design* da investigação, centra-se em três critérios: fidedignidade, validade e representatividade” (Afonso, N., 2005:112). O primeiro, isto é, a exatidão das medidas, Afonso menciona que, “refere-se à qualidade externa dos dados, à garantia de que os dados se referem à informação efetivamente recolhida, e não foram fabricados (elemento fundamental para um tratamento informação em contexto educativo)” (Afonso, N., 2005:112). O segundo critério, validade, o autor realça que, “consiste na sua qualidade interna ou seja, refere-se à sua pertinência em relação ao questionamento da realidade empírica resultante do *design* do estudo” (Afonso, N., 2005:113). O terceiro, e último critério fundamental, debruça-se sobre a representatividade, “na garantia de que os sujeitos envolvidos e os contextos selecionados representam o conjunto dos sujeitos e dos contextos a que a pesquisa se refere” (Afonso, N., 2005:113).

Porém, como qualquer técnica de tratamento de dados, a análise de conteúdo é abrangida por várias vantagens e limitações. Quanto à última, o mesmo autor afirma que, “as diferentes variantes de análise de conteúdo apresentam diferentes (...) limites” (Almeida, F., 2012:3). Relativamente às

vantagens, Almeida retrata que esta, “implica um distanciamento relativamente a interpretações espontâneas e às referências ideológicas ou normativas do investigador; permite um controlo posterior do trabalho de investigação; são procedimentos metódicos e sistematizados que articulam a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador” (Almeida, F., 2012:p.2).

As citações do autor fundamentam a escolha desta técnica, tendo em conta o distanciamento das atitudes espontâneas (musicais e sociais) do aluno, comparativamente aos ideais do investigador, obtendo posteriormente um controlo mais evidenciado na informação obtida, originando, no seu todo, um trabalho mais coeso.

4.3.1. Identificação

O processo de identificação consistiu no registo realizado durante, ou logo após, a recolha dos dados, e foram identificados da seguinte forma:

1. Inquéritos por entrevista vídeo: **I.E.V.** + dia/mês/ano;
2. Notas de campo: **N.C.** + dia/mês/ano;
3. Sessões vídeo: **S.V.** + dia/mês/ano.

4.3.2. Análise das entrevistas, relatórios e notas de campo

Foram realizadas 8 entrevistas e 9 notas de campo. Na transcrição integral dos registos vídeo, procurou-se manter a linguagem original. O seguinte quadro sintetiza as diferentes categorias e subcategorias, bem como os padrões de resposta identificados e os respetivos indicadores.

Categoria	Sub categorias	Objetivos	Padrões de resposta	Indicadores
APRENDIZAGENS	MUSICAIS	Saber que <u>aprendizagens vocais</u> são desenvolvidas	<p>É desenvolvida uma consciência de postura e técnica do aparelho vocal</p> <p>Há um controlo da respiração que é visível nos desempenhos e que é declarada</p>	<p>“Cantámos com o apoio do diafragma e o palato. Assim há uma harmonia, cantamos de uma forma mais talentosa e mais afinados!” (I.E.1: 10.12.2013)</p> <p>“Devemos respirar bem, nos sítios certos para a voz não faltar” (I.E.1: 10.12.2013)</p>
		Saber que <u>aprendizagens instrumentais</u> são desenvolvidas	<p>São declarados, demonstrados e valorizados aspetos de técnica do instrumento</p> <p>Há um controlo nas dinâmicas, todavia, com tendência para soprar <i>forte</i>, criando alguma instabilidade e desafinação</p>	<p>“Temos que usar o ‘tu, tu, tu’ (...) assim controlamos melhor” (I.E.1: 10.12.2013)</p> <p>“Tocar <i>piano</i>, e não assim... “fff”, <i>forte</i>, senão desafina!” (I.E.1: 10.12.2013)</p>
		Saber que <u>aprendizagens tecnológicas</u> são desenvolvidas	<p>Há saber e respeito declarados e demonstrados pelos aparelhos de gravação</p> <p>Há reconhecimento dos instrumentos tecnológicos que valorizam a audição e gravação da voz</p>	<p>“Se cantarmos, assim, <i>forte</i>, temos que estar a um palmo para trás (do microfone), se estivermos a cantar <i>piano</i>, mais para a frente” (I.E.1: 10.12.2013)</p> <p>“<i>Cubase 7</i>. Serve para gravar a voz e editar outras coisas, a flauta (...). Podemos editar, sim, cortar e juntar!” (I.E.1: 10.12.2013)</p>
	SOCIAIS	Saber a importância das <u>aprendizagens em grupo</u>	<p>Cantar, tocar e gravar em grupo é valorizado pela ocultação do erro</p> <p>O trabalho de grupo foi valorizado pela entreaajuda</p>	<p>“Sim, porque uma multidão canta mais alto do que uma pessoa e se uma pessoa se enganar estão as outras a cantar e não se ouve a pessoa que se enganou!” (I.E.2: 6.1.2014)</p> <p>“Eu às vezes não sei a música e os meus colegas sabem e assim ajudam-me” (I.E.2: 6.1.2014)</p>
		Saber a importância da <u>partilha com a comunidade</u>	A preparação, gravação e obtenção do produto final evidenciou o conceito de partilha	<p>“Quando tiver o CD vou por no <i>Facebook</i> (...)!”</p> <p>“(…) quando fizer anos vou mostrar à minha família toda!”</p>

TABELA 3: Resultados – Aprendizagens musicais e sociais

Categoria	Sub categorias	Objetivos	Padrões de resposta	Indicadores
PERCEÇÕES	Espaço físico	Saber a opinião sobre o <u>estúdio de gravação</u>	Houve uma valorização do espaço estúdio como um espaço de aprendizagens diversificadas	<p>“ (...) porque assim toda a gente pode cantar, até, por exemplo, as escolas têm um mini estúdio, “<i>atão</i>” é importante, assim toda a gente pode experimentar a arte da música” (I.E.3: 10.12.2014)</p> <p>“Sim, o estúdio está excelente! Demos o nosso melhor, somos melhor quando cantamos com os microfones. Aprendemos mais coisas” (I.E.3: 10.12.2014)</p>
	Motivação	Saber a <u>motivação</u> da criança no espaço estúdio de gravação	A motivação revela-se e destaca-se através dos interesses demonstrados pelos estudantes no decorrer das atividades	<p>“Porque estávamos entusiasmados, nós gostávamos de estar aqui e abrimos o nosso espírito!” (I.E.3: 10.12.2014)</p> <p>“Sim, muuuuito! (...) fiquei motivada e contei os segundos! Vamos cantar num estúdio, (...) vamos fazer um disco, um projeto, (...) é melhor! Senti-me <i>super</i> motivada” (I.E.3: 10.12.2014)</p>
	Produto final	Saber a opinião sobre o <u>CD e videoclipe</u>	O produto final é valorizados e utilizados como recordação dos colegas, professor e escola	<p>“ (...) Quando um dia não nos recordarmos de nada, dos colegas, professores, temos este videoclipe para recordarmos” (I.E.6: 6.1.2014)</p> <p>“ (...) Adorei! O CD, o videoclipe... tudo, das melhores coisas que já fiz na minha vida!” (I.E.6: 6.1.2014)</p>
	Papel do professor	Saber a opinião sobre o <u>trabalho do docente</u>	O professor/músico é valorizado pelo acesso ao estúdio, à gravação do CD e realização do videoclipe	<p>“ (...) gostei do professor, imenso, porque senão não estávamos aqui, estávamos na sala de aula a fazer, assim, aqueles exercícios... assim estamos aqui, <i>super</i> importante, portanto...” (I.E.3: 10.12.2014)</p> <p>“Assim não podíamos cantar nestes microfones de condensador, nunca poderíamos estar a cantar e a gravar um CD, foi muito importante” (I.E.3: 10.12.2014)</p>

TABELA 4: Resultados - Perceções

4.3.3. Apresentação e discussão dos resultados

Após a análise e tratamento dos dados, irei proceder à apresentação dos resultados e respetiva discussão, respeitando a ordem das categorias anteriormente referida e tendo em atenção as diferentes técnicas de recolha.

Aprendizagens musicais

Considero como principais objetivos nesta categoria, conhecer sob de que forma as **aprendizagens musicais** e **sociais** foram relevantes e potenciadoras para os jovens estudantes.

No âmbito da técnica vocal, **é desenvolvida uma consciência de postura e técnica do aparelho vocal declarados mas ainda nem sempre posta em prática**. Um dos jovens refere: “Cantámos com o apoio do diafragma e o palato, assim há uma harmonia, cantámos de uma forma mais talentosa e mais afinados” (I.E.1: 10.12.2013). Um segundo estudante salienta: “Temos que ter postura corporal e o palato para cima, e temos que cantar com o apoio do diafragma” (I.E.2: 10.12.2013). Pode-se constatar o que foi mencionado no vídeo (S.V.7: 27m20 – 27m50 – 10.12.2013).

Há um controlo da respiração que é visível nos desempenhos e que é declarada. O (I.E.1: 10.12.2013) menciona, “Devemos respirar bem, nos sítios certos, para a voz não faltar”.

A articulação é mais declarada do que propriamente demonstrada. Os alunos assimilaram devidamente a informação provinda do professor, porém, durante todo o processo de aprendizagem, este ponto caracterizou-se menos positivo, nomeadamente na dicção das palavras. Houve, todavia, uma certa consciencialização pela parte de alguns jovens: “Devemos mastigar bem as palavras, percebe-se melhor” (I.E.1: 10.12.2013).

São valorizados os cuidados a ter no aquecimento vocal e muscular com vista ao bom desempenho vocal, como se pode comprovar no vídeo (S.V.7: 27m20 – 27m50 – 10.12.2013). Um dos estudantes salienta que, “devemos fazer aquecimentos, (...) os *shh, shh, shh*” (I.E.1: 10.12.2013).

Uma segunda opinião refere: “Fiz aquecimentos e assim cantámos melhor” (I.E.1: 10.12.2013). Esta identificação e compreensão dos exercícios propostos podem ser observados no vídeo, (S.V.7: 27m20 – 27m50 – 10.12.2013).

No domínio da técnica instrumental (flauta de bisel), **são declarados, demonstrados e valorizados aspetos de técnica do instrumento**. Um aluno revela que, “temos de usar o *tu, tu, tu* [língua a bater no palato] assim controlamos melhor” (I.E.1: 10.12.2013). Uma segunda opinião confessa que, “devemos tocar com a ajuda do palato e ter postura corporal, assim tocamos melhor e mais controlados” (I.E.1: 10,12,2013).

Há um controlo nas dinâmicas, todavia, com tendência para soprar forte, criando alguma instabilidade e desafinação. Como comprova um aluno, “devemos tocar piano, e não assim, *ffff, forte*, senão desafina!” (I.E.1: 10.12.2013). O vídeo (S.V.5: 50m – 18.11.2013) comprova a dificuldade referida.

São declarados e demonstrados saberes na postura e manuseamento com a flauta de bisel. O (I.E.1: 10.12.2013) refere: “devemos ter postura e assim os dedos a apoiar a flauta”. Um segundo aluno confirma que, “não devemos estar assim a baloiçar, e os cotovelos andarem em cima da mesa (...) não ter a flauta nem muito para cima nem muito para baixo” (I.E.1: 10.12.2013). O (I.E.1: 10.12.2013) referencia: “Não podemos meter os cotovelos em cima da mesa, (...) temos que por o fixe [dedo polegar] e os dedos bem postos nos buracos”. O que foi referido pode ser comprovado nos vídeos, (S.V.4: 29m15 – 11-11-2013) e (S.V.8: 14m30 – 10.12.2013). Na (N.C.5: 18.11.2013) observei que, “os alunos apresentaram uma postura positiva no manuseamento da flauta de bisel, (...) colocação dos dedos (...) e boa articulação na passagem das notas. Depois de ensaiar as notas na flauta de bisel com os estudantes, propus o mesmo exercício, contudo, com o instrumental. Os resultados foram positivos. Os jovens estavam conscientes das suas aprendizagens”.

Por fim, **evidencia-se na criança uma perceção de desenvolvimento pessoal**. Como pode comprovar um dos alunos, “ (...) finalmente, já consigo

tocar isto na flauta” (N.C.5: 18.11.2013). Outro estudante menciona que, “já sei tocar todas as notas: o si, lá, sol, fá, dó agudo e até o sib!” (I.E.1: 10.12.2013).

Na dimensão tecnológica, **há saber e respeito declarados e demonstrados pelos aparelhos de gravação**. Para um dos jovens estudantes, “se cantarmos, assim, *forte*, temos que estar a um palmo para trás do microfone. Se estivermos a cantar *piano*, mais para a frente” (I.E.1: 10.12.2013). Na (N.C.6: 2.12.2013) mencionei: “Não houve, em nenhum caso, o uso indevido dos aparelhos tecnológicos. A distância para os microfones foi devidamente cumprida e as dinâmicas foram respeitadas de forma a que o sinal de gravação não ficasse saturado/picado”.

Há reconhecimento dos instrumentos tecnológicos que valorizam a audição e gravação da voz. “O filtro Anti Sopro é esta *coisinha* à frente do microfone para o ar não passar, para (...) o *ppp* ou *bbb* não ser muito captado (...) a projeção do ar” (I.E.1: 10.12.2013). Um segundo aluno salienta que, “O *Cubase7* é um programa de edição, é um sitio onde gravamos a nossa voz, gravamos uma música (...) uma pessoa pode editar a voz, podemos cortar as *cenas*” (I.E.1: 10.12.2013). O vídeo (S.V.6:26m05 - 9.12.2013) demonstra alguns pontos acima referidos.

Aprendizagens sociais

No contexto social, **o trabalho de grupo é valorizado pela entreajuda**. O (I.E.2: 6.1.2014) salienta: “Eu às vezes não sei a música, e os meus colegas ajudam-me”. Um segundo estudante esclarece: “Eu gosto muito de aprender em grupo porque nós aprendemos mais, aprendemos muita coisa, depois de nós nos enganarmos, o professor ajuda-nos e os nossos colegas também (...) pedi ajuda algumas vezes” (I.E.2: 6.1.2014). Na (N.C.3: 4.11.2013) observei que, “o grupo cantou em sintonia e respeitaram-se. Os alunos entreajudaram-se nas aprendizagens”.

Cantar, tocar e gravar em grupo é valorizado pela ocultação do erro. Segundo uma das crianças, “ (...) uma multidão canta mais alto do que uma pessoa, e se uma pessoa se enganar, estão as outras a cantar e não se

ouve a pessoa que se enganou” (I.E.2: 6.1.2014). O segundo estudante específica: “Gostei de gravar em grupo porque quando uma pessoa se engana não se nota” (I.E.2: 6.1.2014). Contudo, há que salientar que a **aprendizagem individual foi unanimemente desvalorizada**: “Era horrível, eu odiava estar sozinho, porque assim não temos o apoio dos colegas (...)” (I.E.2: 6.1.2014). Uma segunda opinião refere que “aprender a gravar sozinho não mete muita piada...” (I.E.2: 6.1.2014).

A preparação, gravação e obtenção do produto final evidencia a partilha com a comunidade. Segundo o (I.E.V.5: 6.1.2014): “Vou por no *Facebook*, e vou deixar de recordação para quando nos separarmos todos”. Um segundo aluno ressalva que, “Vejo eu sozinho, mas quando eu fizer anos mostro à minha família toda!” (I.E.V.6: 6.1.2014).

Perceções

É importante nesta categoria perceber como os alunos olharam para o espaço estúdio, o papel do professor e o trabalho realizado, numa perspetiva de dimensão motivadora, evidenciando os seus significados, valores e benefícios.

A **motivação revela-se e destaca-se através dos interesses demonstrados pelos estudantes no decorrer das atividades**. Há, assim, reconhecimento da motivação associada ao espaço e ao projeto. No (I.E.3:10.12.2014), uma aluna refere: “ (...) é que desde o ano passado, quando o professor falou que o 4º ano ia fazer este projeto, e que esse 4º ano éramos nós (...) fiquei motivada e contei os segundos! Vamos cantar num estúdio, (...) vamos fazer um disco, um projeto (...) é melhor! Senti-me *super* motivada!”.

Há uma valorização do espaço estúdio como um espaço de aprendizagens diversificadas. A adesão pessoal ao projeto e aos materiais musicais trabalhados foram evidenciados. Segundo um estudante: “Sim, é bom ter um estúdio cá na escola para as pessoas cantarem. Por exemplo, se tivermos um musical, nós podemos treinar aqui e gravar as vozes (...)”

(I.E.3:10.12.2013). Outro aluno evidencia: “Adorei, foi uma experiência nova, nunca tinha feito na vida (...) é uma coisa diferente, estou a gravar num estúdio, “*uau*”... cinco estrelas!” (I.E.1:10.12.2013).

O produto final é **valorizados e utilizados como recordação dos colegas, professor e escola**. “Se um dia a nossa turma, por exemplo, não nos recordarmos de nada, temos sempre este videoclipe para recordarmos” (I.E.7: 6.1.2014). Uma segunda opinião revela que, “ficou muito giro, adorei, assim lembramo-nos dos professores e da escola. É bom ver sempre as nossas caras felizes quando estamos a ouvir o CD ou a ver o videoclipe” (I.E.7: 6.1.2014).

Por último, o professor, na visão dos estudantes, **contribui para o sucesso das aprendizagens e do resultado final** uma vez que se exigiu, por um lado, a disciplina necessária para desenvolver um trabalho que potenciase boas aprendizagens e um bom ambiente e, por outro, incutiu alguma liberdade para que todo o processo se desenrolasse com naturalidade (reflexivo/investigador/orientador). Na (I.E.3: 10.12.2014) uma aluna refere: “ (...) gostei imenso do professor, porque senão não estávamos aqui, estávamos na sala de aula a fazer aqueles exercícios de nada, assim estamos aqui *super* importantes (...). Paralelamente, **o professor/músico é valorizado pelo acesso ao estúdio, à gravação do CD e realização do videoclipe**, por sensibilizar o jovem estudante a compreender, identificar e manusear instrumentos tecnológicos específicos. “Sem o professor não podíamos cantar nestes microfones de condensador, nunca poderíamos estar a cantar e a gravar um CD, foi muito importante” (I.E.3: 10.12.2014).

5 - CONCLUSÕES

Considerando o que foi realizado no Projeto Educativo e no Projeto de Investigação, há um conjunto de ideias que suscita uma particular atenção, tornando-se, por isso, pertinente elaborar uma última análise reflexiva sobre o trabalho realizado e, segundo os resultados obtidos, tecer as respectivas conclusões.

5.1. Considerações finais

Este projeto apresenta um potencial educativo de relevo a diferentes níveis: a) **Aprendizagens** (musicais e sociais); b) **Percepções** (motivação, valorização do contexto diferenciado; valorização do produto final; papel do professor).

A prática desenvolvida no espaço estúdio em sala de aula, potencia, de forma gradual, um conjunto de competências musicais, nomeadamente, a interpretação expressiva e estilística. A motivação induzida pelo espaço tecnológico tende em agilizar e fortalecer as aprendizagens musicais propostas. Benjamin (1985) reforça que, “a tecnologia atingiu tal padrão de qualidade, de modo que não somente transformou em seus objetos a totalidade das obras e artes tradicionais (...) como conquistou para si um lugar próprio entre os procedimentos artísticos” (p. 165).

A vivência no ambiente profissional fomenta a apropriação e compreensão de vocabulário e conceitos nas três áreas desenvolvidas (técnicas vocais, instrumentais e tecnológicas).

O equilíbrio entre os papéis individuais e coletivos (repertório e estúdio) potenciam a independência e coesão de grupo. No seu todo, os alunos manifestam uma grande segurança e independência no seu desempenho que é vista nos seus momentos mas com uma noção perfeita do papel que desempenham em grupo. Esta atitude trata-se de, “uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem (...) salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação, de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva” (Lopes & Silva, 2009:4).

Os contextos profissionais da música são fatores de forte motivação e investimento por parte das crianças. Os pontos referidos evidenciam-se no decorrer do projeto, nomeadamente na gravação do CD e na realização do videoclipe. Por outro lado, provoca estados emotivos de tal forma intensos que afetam, por vezes, o rigor dos desempenhos. Saem assim reforçadas as teorias de Bzuneck (2000) quando afirma que, “a motivação, ou o motivo, é aquilo que move uma pessoa ou que a põe em ação ou a faz mudar de curso” (p. 9).

Este contexto diferenciado é valorizado como espaço de aprendizagens significativas e de desempenhos relevantes, quer pela associação aos aparelhos tecnológicos quer pela experiência vivida como aproximação ao mundo profissional da música. Pode-se constatar que, “os projetos diferenciados focam um ensino da música contextualizado com o universo sociocultural, tanto dos alunos quanto dos múltiplos espaços em que acontecem, podendo proporcionar resultados educativos de grande valor, não só no que concerne à formação musical, mas também no que se refere a outras dimensões da formação humana” (Santos, 2006:6).

Os produtos finais “profissionais” são valorizados nas suas funções artísticas, sociais e afetivas.

O papel do professor apresenta também um momento importante de reflexão sobre o ponto de vista do trabalho no espaço estúdio e a forma como este orienta e dinamiza todo o processo de aprendizagens.

Com base na investigação que desenvolvi, deparo-me com situações que requerem autoconhecimento e autorreflexão, resultando em algumas alterações durante a prática letiva, sendo obrigado a pensar e repensar sobre a forma como se age dentro da sala de aula. Roldão (2009) defende que, “o professor tem que possuir a capacidade de refletir sobre a função que desempenha (...) questionar-se e questionar a eficácia da ação (...)” (p. 2).

A forma como me relaciono com as crianças, em que por um lado demonstro uma postura mais diretiva no sentido do estabelecimento de regras e de orientação do trabalho, por outro dinamizo dentro da sala de aula um bom ambiente de aprendizagem onde é possível a partilha de experiências bem como a aquisição de novos saberes. Como não podia deixar de ser, nem sempre é possível desenvolver e implementar bons momentos,

enriquecedores e estimulantes no espaço proposto, todavia, considero que com o olhar reflexivo e investigativo do professor, as atitudes, processos, formas de atuação, podem ser atualizadas, pensadas e repensadas de modo a melhorar a qualidade do ensino. “Ser professor/investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona, (...) é ser capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (Alarcão, 2001:6).

A partir da investigação desenvolvida em conjunto com a prática pedagógica, concluo também que o professor/músico sai valorizado por ser o intermediário entre a escola e o mundo profissional da música. A aproximação entre as funções do professor e do músico possibilita, assim, explorar algumas convenções musicais.

Por fim, há que realçar a realização da arte pela parte do professor, isto é, a perspetiva do professor/artista na sala de aula e a importância deste coabitar em papéis e funções entre a música e a educação. O professor como intelectual, mais do que argumentar a importância da música na escola, pode intervir na própria arte como instrumento de consciencialização e valorização da atividade que desenvolve.

Toda esta fusão de conhecimentos profissionais permite uma ponte entre o contexto escolar e o contexto profissional da música. “O isolamento histórico das pessoas que trabalham nas escolas dos outros trabalhadores culturais precisa de ser superado” (Giroux, 1999:187).

Em suma, urge considerar a atividade musical neste contexto diferenciado de forma mais séria, pois este destaca-se como elemento motivador e fundamental para os desempenhos e saberes musicais das crianças, favorecendo, paralelamente, a cooperação e o prazer de trabalhar em grupo, a comunicação, partilha e a socialização. Deste modo, o jovem estudante envolve-se em atividades cujo principal objetivo é o fazer e o participar, valorizando a sua ação através do sentimento de realização, aumenta a sua autoestima conducente a um desenvolvimento integral dela mesma. Pois, “ (...) a educação artística (...) é um espaço privilegiado para conduzir a pessoa no processo de ensino aprendizagem, um campo de

exploração de valores como a tolerância, a diversidade e a disciplina, a criação de um ambiente afetivo de descoberta individual e coletiva, além do desenvolvimento de novas formas de produzir conhecimento, de desenvolver a capacidade de abstrair e relacionar, de distinguir e de escolher” (López, 2007:6).

Parece-me agora oportuno referir alguns constrangimentos e limitações ocorridos no decurso deste trabalho:

No âmbito das limitações de estudo, evidenciaram-se algumas dificuldades na procura de bibliografia específica no domínio da tecnologia, bem como encontrar autores de forma a fomentar algumas conclusões. Houve uma semelhante dificuldade em determinados tipos de resposta, nomeadamente na articulação entre a discussão dos resultados obtidos e as conclusões.

Em relação ao desenvolvimento do projeto nas suas várias fases, o fator tempo (imposto) caracterizou-se como uma das maiores limitações uma vez que não permitiu maior abrangência de aprendizagens e do estudo: manipulação do programa de edição *Cubase*; maior consciência pela parte dos alunos na afinação e acuidade rítmica; expressividade mais acentuada com a flauta de bisel. Tendo em conta o teor do projeto e a faixa etária dos alunos, tornou-se um desafio realizar este tipo de práticas onde acresce a responsabilidade e a preocupação de gravar convenientemente o CD musical bem como a preparação e realização do videoclipe.

Por razões económicas, evidenciou-se uma forte precariedade no material tecnológico (microfones de condensador, suportes, auscultadores, mesa de mistura consideravelmente maior). Todo o material envolvido neste projeto foi provindo do meu estúdio de gravação, com exceção do projetor de dados onde, mesmo esse, encontrou-se constantemente a ser reservado e utilizado por outros docentes.

5.2. Implicações Educativas

A partir do trabalho que tem vindo a ser redigido e tendo em conta as aprendizagens desenvolvidas e os resultados alcançados, importa, assim, perceber e compreender os efeitos que um projeto desta natureza pode provocar nos jovens, professores, Escola e comunidade. Estas implicações encontram-se estruturadas a partir de três níveis de reflexão: a) **Organizacional**; b) **Metodológico**; c) **Profissional**.

Envolver um espaço estúdio em sala de aula nas propostas pedagógicas pode ser um caminho viável com o intuito de tentar propiciar e alcançar um ambiente escolar diferenciado com aprendizagens potenciadas e, simultaneamente, equilibrado. Parece-me então relevante desenvolver esta ideia de estúdio musical de forma sistemática e regular.

O ensino de música pode ser cada vez mais pensado em função das novas tecnologias, não apenas utilizadas pelos professores como ferramentas pedagógicas auxiliares, mas também como um conteúdo a ser trabalhado em sala de aula. Porém, orientar o ensino de música desta forma implica, à partida, alguns desafios, em que o primeiro traduzir-se-á num investimento em recursos eletrónicos. Como tal, e embora presentemente a maioria das escolas já disponha de algum material básico necessário utilizável no desenvolvimento deste tipo de aprendizagens, nomeadamente o computador, serão necessários outros componentes para edição e gravação musical. Tomando este projeto como exemplo, verifica-se que a tecnologia apresenta contornos importantes nas atividades musicais, sobretudo quando é necessário gravar a música e processá-la digitalmente em pistas, tornando-se deste modo imprescindível a existência de material informático adequado. Assim, através de uma política estruturada/organizada com a escola, há que identificar equipamentos tecnológicos específicos de qualidade e resistência a preços compatíveis com o contexto escolar, mas que garantam a qualidade indispensável. O segundo desafio e não menos importante, envolve a formação de professores no domínio tecnológico para que estes possam desempenhar adequadamente as suas funções implicando aprofundar conhecimentos e alargar horizontes de modo a permanecerem atualizados. Pois conscientes das suas capacidades e

das possibilidades que dispõem, contribuirão de forma mais adequada para os saberes musicais dos estudantes.

Acerca da implementação deste tipo de contexto musical e o papel da Escola, é importante que esta última mantenha a necessária abertura para apoiar projetos desta natureza, articulando-se conjuntamente com outras entidades locais (autarquias e/ou associações) no sentido de promover e divulgar o trabalho desenvolvido pelos alunos, de forma que estes se sintam apoiados por toda a comunidade escolar.

Considero também relevante estudar outras metodologias de aproximação ao mundo profissional da música. Com as devidas autorizações, este tipo de projeto pode prosseguir para a fase da difusão através, por exemplo, da comercialização dos CDs elaborados no espaço estúdio em sala de aula.

Há que procurar usar esta dinâmica de gravação com outros estilos musicais que possam estar mais afastados das crianças, mas que, deste modo, possam ser acolhidos no seu mundo musical. A qualidade vocal poderá ser melhorada através do recurso a outras estéticas musicais e a repertórios com diferentes níveis de exigência em termos de extensão e complexidade rítmica, melódica e harmónica. A incursão nos variados estilos musicais neste contexto pode ainda permitir um maior equilíbrio entre práticas vocais e instrumentais, ou mesmo a sua independência através, por exemplo, da execução *a capella* ou de peças unicamente instrumentais.

Torna-se imprescindível estudar estratégias de forma a equilibrar os níveis de emoção com o rigor dos desempenhos. Se por um lado é necessário manter níveis elevados de motivação, é também fundamental garantir que a emoção/entusiasmo não afete negativamente a qualidade musical.

Outro aspeto consideravelmente importante reside na necessidade de, durante a realização de um projeto desta natureza, dar mais voz aos jovens estudantes, valorizar as suas ideias musicais, crenças e significados atribuídos às experiências.

Importa referir o papel do professor que, sendo uma importante figura intermediária na gestão das várias ferramentas pedagógicas, desempenha o papel de orientador e cabe-lhe a tarefa de transmitir conhecimentos, sensibilizar os alunos para os benefícios deste tipo de ferramentas, ensinar a

utilizá-las e incentivá-los para as respectivas práticas. Considero que seja profícuo, o professor desenvolver um trabalho que seja cada vez mais estimulante e enriquecedor do ponto de vista das potencialidades dos jovens estudantes e, simultaneamente, valorizar o trabalho desenvolvido neste tipo de contexto. Neste ponto, o professor reflexivo, que reflete sobre as suas práticas e metodologias, sobre as formas de atuação em sala de aula, otimiza a sua *performance* e assim vê o seu trabalho devidamente enriquecido, com instrumentos que lhe permitirá adaptar-se às diversas exigências da prática educativa. Por outro lado, o professor investigador, que procura conhecimento e atualiza-se, ampliando o seu *background* profissional e cultural, potenciando uma educação mais rica, proporcionando um ensino de qualidade de forma a dinamizar atividades sempre e cada vez mais estimulantes. Importa ainda referir o papel do professor como músico, onde cabe-lhe a tarefa de catapultar o estudante para contextos musicais mais profissionais, sensibilizá-los e incentivá-los para as respectivas práticas. Cabe, por fim, ao professor/artista, assumir a sua posição central e lançar mão aos seus recursos artísticos de forma a complementar e dignificar este tipo de ensino, proporcionando simultaneamente um crescimento que acaba por se refletir a vários níveis: intelectual, físico-motor, social, emocional, cultural e artístico.

Bibliografia

- Adams, P. (2001). *Resources and activities beyond the school*. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis.
- Afonso, Natércio (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. 1ª ed. Lisboa: Avenida da Boavista.
- Almeida, Fernando (2012). *Análise de Conteúdo*. Escola Superior de Educação de Setúbal. Setúbal, Portugal.
- Almeida, Fernando (2012). *Métodos, Etapas e Inquéritos*. Escola Superior de Educação de Setúbal. Setúbal, Portugal.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* In Campos B. P. (Org.) (2001, *Formação profissional de professores no ensino superior* (Vol. 1, pp. 21-31). Porto: Porto Editora.
- Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Bell, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. 1ª ed. Lisboa: Rua Almeida e Sousa.
- Benjamin, Walter. (1985). *A obra de arte na era de sua reprodutividade técnica* (primeira versão, 1935). *Walter Benjamin: Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo.
- Bessa, N. Fontaine, A. (2002). *Cooperar para Aprender – Uma Introdução à Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- Bianchi, J. (2005). *A elaboração de problemas de investigação*. Vila Real: UTAD.
- Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (Orgs.). (2004). *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bogdan, R C. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Corey, G., Schneider Corey, M., and Callanan, P. (1993). *Issues And Ethics In The Helping Processions*, Brooks/Cole Publishing Company, Pacific Grove, CA.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII. Minho, pp. 255-376.
- Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). *Currículo Nacional: Competências Essenciais, Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica*.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*, Open University Press: Milton Keynes (published in Spain by Morata: Madrid).

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

Fraile, C.L. (1998). *El trabajo en grupo: Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Bilbao: Serviço Editorial de la Universidad del País Vasco.

Giroux, Henry. A. (1999). *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional*. Porto Alegre. Artes.

Godinho, J. C. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Meloteca. p.3, retirado a 24-02-2014.
<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

Gohn M. (2003). *Auto-Aprendizagem Musical: Alternativas Tecnológicas*. São Paulo: Annablume.

Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical*, Vol.3, pp 12-37. Av. De Berna, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

Jones, Steve. (1992). *Rock Formation. Music. Technology, and Mass Communication*. Newbury Park: Sage Publications.

Leonhard, C., & House, R.W. (1972). *Foundations and principles of music education* (2nd ed.). New York, NY: McGraw-Hill Book Company.

Leonildo, L. (2006). *Métodos ativos de ensino de música*. Vila Real: UTAD.

Lévy, Pierre. (2001). *A Conexão Planetária: o Mercado, o Ciberespaço, a Consciência*. São Paulo: Editora 34.

Lopes, J. & Silva, H.S. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula*. Lisboa: Lidel.

Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. 1ª ed. Porto: Rua da Restauração.

Miletto, E. M.; Fritsch, E. F. Flores, L. V. Lopes, N. Costalonga, L. L.; Pimenta, M.; (2004). *Educação Musical Auxiliada por Computador: Algumas Considerações e Experiências*. Revista da ABEM, Porto Alegre.

Nisbet, I.C.T. 1977. *Courtship feeding and clutch size in Common Terns*. Macmillan, London.

Paynter, John. (1992). *Music and Structure*. New York: Cambridge.

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

Raymond & Campenhoudt. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

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

Reimer, B. (1989). *A Philosophy of Music Education*. Indiana University Press.
Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o Agir do Professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Rosário, P. & Almeida, L. (2005). *Leituras construtivistas da aprendizagem*. In Miranda, G. L., & Bahia, S. (Orgs.) *Psicologia da educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'água Editores.

Santos, C. P. (2006). *Projetos sociais como perspetiva para a formação musical, estética e social: a realidade do projeto Musicalizar é Viver*. Editora Universitária UFPB.

Schwartz, Elliott. (1989). *Electronic Music: A Listener's Guide*. New York: Da Capo Press.

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*, Vol.3, pp 93-123. Lisboa: Instituto Piaget.

Swanwick, K. (1979). *A basis for Music Education*. London: Routledge

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

Swanwick, K. (1988). *Educação musical numa sociedade pluralista*. International Journal of Music Education.

Swanwick, Keith (1988). *Music, Mind, and Education*. Nova Iorque: 29 West 35th Street.

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London and New York: Routledge.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.

UNESCO. 1998. *World education report*. Paris, UNESCO.

Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.

Willems, E. (1975). *As bases psicológicas da educação musical*. Portugal: Calouste Gulbenkian.

Wolcott, H. (1994). *Transforming Qualitative Data*. SAGE publications.

Wuytack, J. (1970). *Musica Viva I*. Paris: A. Leduc.

