



Luís Miguel do
Nascimento Vitorino

Composição de bandas sonoras para filmes de animação:

**Aprendizagens musicais e sociais em jovens
do 2º ciclo**

Relatório do projeto de investigação desenvolvido
no âmbito da prática de ensino supervisionada/
estágio de Mestrado em Ensino de Educação
Musical no Ensino Básico

abril de 2014



Luís Miguel do
Nascimento Vitorino

**Composição de bandas sonoras
para filmes de animação:**

**Aprendizagens musicais e sociais em jovens
do 2º ciclo**

Orientador: Professor Doutor José Carlos Godinho

Relatório do projeto de investigação desenvolvido
no âmbito da prática de ensino supervisionada/
estágio de Mestrado em Ensino de Educação
Musical no Ensino Básico

abril de 2014

Resumo

A composição de bandas sonoras para pequenos filmes de animação, constituiu um desafio apelativo para promover uma prática criativa, no âmbito das aulas de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico. Implementado com uma turma do sexto ano de escolaridade ao longo de onze aulas, este projeto pretendeu fomentar um conjunto significativo de aprendizagens musicais e estimular, por via do trabalho cooperativo, uma vertente mais colaborativa da criatividade dos alunos. Partindo de sessões de improvisação planeada, os alunos exploraram diferentes formas e técnicas de se expressarem musicalmente, com o objetivo de criar um produto musical que valorizasse o filme de animação.

São vários os conceitos teóricos mobilizados para sustentar e enquadrar a temática presente neste trabalho. Se por um lado os conceitos de banda sonora, de sonoplastia, de improvisação e de composição musical, são desde logo indissociáveis do universo que é explorado, por outro lado, conceitos como os de criatividade e de criatividade colaborativa são centrais para a compreensão do processo criativo. A Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman constitui-se como referencial para a avaliação das composições, e são ainda convocados conceitos relacionados com a dinâmica do trabalho cooperativo e da aprendizagem entre pares, nomeadamente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky.

A investigação de carácter qualitativo, desenvolvida paralelamente, procurou identificar quais as aprendizagens musicais e as aprendizagens sociais que foram realizadas pelos alunos ao longo do processo de composição. O tratamento dos dados recolhidos permitiu concluir que a composição de bandas sonoras, em contexto de trabalho cooperativo, favorece um conjunto significativo de aprendizagens musicais e sociais, ainda que os produtos composicionais dos alunos estejam ligeiramente aquém do que seria expetável neste nível etário.

Palavras-chave: Banda sonora, sonoplastia, improvisação, composição musical, criatividade, trabalho cooperativo, aprendizagens musicais e aprendizagens sociais.

Abstract

The musical composition of soundtracks for short films of animation, was an appealing challenge to promote a creative practice within the Music Education classes, from the 2nd cycle of basic education. Implemented with a class of sixth-graders during eleven classes, this project sought to foster a significant set of musical learning and encourage, through cooperative work, a more collaborative aspect of students' creativity. Starting from a planned improvisation sessions, students explored different ways and techniques to express themselves musically, with the goal of creating a musical product that valued the animated film.

Several theoretical concepts are mobilized to support and frame this study. If on one hand the concepts of *soundtrack*, *sound editing*, *improvisation* and *musical composition*, are inseparable from the thematic explored in this work, on the other hand, concepts like the *creativity* and *collaborative creativity* are central to understanding the creative process. The *Spiral of Musical Development* by Swanwick and Tillman was established as a benchmark for the evaluation of the compositions, and still are called concepts related to the dynamics of cooperative work and peer learning, namely the concept of *Zone of Proximal Development* by Vygotsky.

A qualitative investigation was developed in parallel, which sought to identify the musical and social learning that were performed by the students throughout the writing process. The treatment of the data collected showed that the composition of soundtracks, in the context of cooperative work, favors a significant number of musical and social learning, although the compositional products of the students are slightly below what would be expected in this age level.

Keywords: soundtrack, sound design, improvisation, musical composition, creativity, cooperative work, musical learning and social learning.

Dedicatória

À minha esposa, Claudia Calado,
e ao meu filho, Lourenço Calado Vitorino,
pelo amor e apoio incondicional.

À minha mãe, Custódia Romão,
por nunca ter deixado de acreditar.

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível com o apoio e colaboração de diversas pessoas, a quem gostaria de endereçar um sincero agradecimento.

Ao Professor Doutor José Carlos Godinho, meu orientador e coordenador do Departamento de Música da Escola Superior de Educação de Setúbal, por todo o apoio, aconselhamento e motivação que me deu ao longo deste Mestrado, pela disponibilidade permanente e a amizade com que sempre me tratou.

Ao Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos pelo apoio dado e a simpatia que sempre demonstrou, pela pertinência das suas opiniões e críticas, e pelas sugestões que tão importantes se revelaram.

A todos os professores com que trabalhei neste Mestrado, pelo espírito de partilha e pelos desafios que me fizeram refletir sobre a minha profissionalidade, abrindo novas e interessantes perspetivas.

Aos alunos e encarregados de educação da turma B do 6º ano pelo empenho, disponibilidade e colaboração.

À Direção do Agrupamento de Escolas de Santo André pela compreensão e apoio.

Ao meus colegas de Mestrado pelo companheirismo, conselhos e aprendizagens.

Ao meu pai, Ernesto Vitorino, à sua esposa, Maria Fernanda Vitorino, e aos meus sogros, António e Salomé Calado, pelo apoio e incentivo.

A todos os que, de uma forma mais ou menos direta, me apoiaram na realização deste trabalho, os meus sinceros agradecimentos.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Resumo..... | 3 |
| Abstract..... | 4 |
| Dedicatória..... | 5 |
| Agradecimentos..... | 6 |
| Índice..... | 7 |
| Índice dos anexos (CD)..... | 9 |
| INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO..... | 16 |
| 1.1. Sonorização de filmes..... | 16 |
| 1.1.1. Banda sonora..... | 17 |
| 1.1.2. Sonoplastia..... | 17 |
| 1.2. Criatividade, práticas musicais criativas e avaliação de composições..... | 18 |
| 1.2.1. Criatividade, criatividade colaborativa e criatividade distribuída..... | 18 |
| 1.2.2. Improvisação, improvisação planeada e composição musical..... | 20 |
| 1.2.3. Avaliação de composições..... | 22 |
| 1.3. O trabalho cooperativo e o papel do professor..... | 23 |
| 1.3.1. Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky)..... | 23 |
| 1.3.2. Aprendizagem cooperativa..... | 24 |
| 1.3.3. O papel do professor..... | 25 |
| 2 - PROJETO EDUCATIVO..... | 28 |
| 2.1. Contextualização..... | 28 |
| 2.2. Caracterização do projeto..... | 29 |
| 2.2.1. Objetivos..... | 30 |
| 2.2.2. Metodologia..... | 31 |
| 2.2.2.1. Audições e exploração prática de conceitos..... | 31 |

| | |
|---|-----------|
| 2.2.2.2. Improvisação sobre diferentes indutores..... | 33 |
| 2.2.2.3. Improvisação planeada e composição das bandas sonoras..... | 34 |
| 2.2.2.4. Gravação das bandas sonoras..... | 35 |
| 3 - PROJETO DE INVESTIGAÇÃO..... | 37 |
| 3.1. Descrição geral da investigação..... | 37 |
| 3.2. Objetivos da investigação e questão de investigação..... | 37 |
| 3.3. Metodologia de investigação..... | 38 |
| 3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados..... | 39 |
| 3.4.1. Observação participante..... | 39 |
| 3.4.2. Entrevistas..... | 40 |
| 3.4.3. Recolha das composições..... | 43 |
| 3.5. Análise e tratamento dos dados..... | 44 |
| 3.5.1. Identificação..... | 44 |
| 3.5.2. Transcrição..... | 45 |
| 3.5.3. Tratamento dos dados..... | 45 |
| 3.6. Apresentação e interpretação dos dados..... | 46 |
| 3.6.1. Avaliação das composições..... | 47 |
| 3.6.2. Aprendizagens musicais..... | 48 |
| 3.6.2.1. Técnicas..... | 48 |
| 3.6.2.1. Expressivas..... | 49 |
| 3.6.2.1. Conceituais..... | 50 |
| 3.6.2.1. Apreciativas..... | 51 |
| 3.6.3. Aprendizagens sociais..... | 52 |
| 3.6.3.1. Trabalho cooperativo..... | 52 |
| 3.6.3.2. Aprendizagem entre pares..... | 53 |
| 4 - CONCLUSÕES..... | 54 |
| 4.1. Implicações educativas..... | 58 |
| Bibliografia..... | 61 |

Índice dos anexos (CD)

Anexo A - Entrevistas

Guião das entrevistas

Transcrição das entrevistas

Anexo B - Análise de dados

Avaliação das composições

Tabela com categorias, subcategorias e padrões de resposta

Documentos utilizados para a triangulação dos dados

Anexo C - Filmes de animação

Filmes de animação com música original dos alunos (Pc & Mac)

Anexo D - Vídeos e imagens

Vídeo com as diversas fases do projeto

Imagens utilizadas como indutores

Anexo E - Planificações

Planificações das onze sessões de implementação do projeto

INTRODUÇÃO

O conceito de criatividade surge, de forma cada vez mais frequente, associado aos mais diversos planos da vida social, económica e cultural. Tal acontece também ao nível da educação onde existe uma crescente pressão para a inovação, tendo em vista o aumento da competitividade económica e empresarial. No entanto, o sistema de ensino acaba por estar ainda muito orientado para o desempenho e para os resultados (Burnard & White, 2010), existindo pouca flexibilidade para a inclusão de práticas pedagógicas que privilegiem o desenvolvimento da criatividade. O modo como estão organizados os currícula, por exemplo ao nível da distribuição da carga horária, assim como uma diminuição gradual e significativa do peso das áreas curriculares ligadas às expressões artísticas traduzem, na minha opinião, uma certa incoerência entre o caminho que se está a trilhar em Portugal face aos objetivos que se dizem querer atingir.

Nas várias experiências musicais que tive, ao nível da improvisação e da composição, sempre me intrigou a forma como indivíduos diferentes e com maneiras de ser, de estar e também de sentir, muito diversas chegavam a acordo e tomavam o que julgavam ser as melhores decisões, num processo de depuração de idéias musicais e/ou sonoras. Tenho uma convicção cada vez mais enraizada que o fascínio, em crescendo, que desde muito novo desenvolvi pela música adveio de forma determinante da exploração livre dos materiais musicais e da procura da minha própria identidade musical, do meu discurso. Marcou-me muito em particular o trabalho de composição para bandas sonoras de espetáculos teatrais, muitas vezes executadas ao vivo, onde existia também sempre uma grande percentagem de imprevisto e, conseqüentemente, de improvisado. Este universo de possibilidades de experimentação, a procura dos timbres, dos ambientes, do fraseado ou, mais difícil, a gestão dos silêncios, traduziu-se sempre numa absoluta aventura, recheada de aprendizagens muito significativas e, sinto-o agora *à posteriori*, permanentes.

Esta motivação intrínseca que os processos criativos constituem para mim vem desde há muito assolando a minha prática enquanto docente de Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico. Se é certo que sempre procurei cativar o interesse dos

meus alunos e promover momentos de interação e de incentivo à sua imaginação musical, também o é a insatisfação que se veio instalando face a uma prática que jogava muito pelo seguro e arriscava pouco. Concordo com Burnard e White (2010) quando referem que um elemento essencial para que a criatividade seja acolhida nas escolas é o apoio que deve existir para que os professores corram riscos e trabalhem fora do que é seguro, conhecido e previsível. Só assim poderá existir no ensino da música uma mudança de atitude mais generalizada, onde as propostas de carácter criativo coexistam em igual plano com as atividades de interpretação e de audição, para o desenvolvimento de percursos musicais ricos e diversificados.

Acredito, sem reservas, no potencial criativo de todas as crianças, ainda que este potencial esteja muitas vezes condicionado por fatores internos e externos. Acredito também que é papel do professor ensinar para o desenvolvimento do pensamento independente e que tal não acontecerá se todas as decisões forem impostas aos alunos (Webster, 2002).

Da confluência destes princípios basilares nasce a génese do trabalho que aqui se apresenta, centrado numa perspetiva que entende a composição como um ato que é independente da existência, ou não, de notação e que ocorre sempre que existe alguma liberdade na escolha e decisão na “arrumação” dada à música (Swanwick, 1988, p. 60). Também a crença no potencial de aprendizagem existente nos processos de improvisação e de composição musical, aliada ao reconhecimento da riqueza expressiva que pode existir na imagem animada, alicerçaram este projeto em torno da composição de bandas sonoras para pequenos filmes de animação. A imagem animada surge como um indutor com características únicas para ser explorado musicalmente por alunos com idades compreendidas entre os onze e os doze anos. Desde logo por fazer parte dos seus hábitos culturais, mas também por ter uma dinâmica e um ritmo que lhe são muito próprios e genericamente apelativos. A seleção dos filmes de animação foi realizada com particular cuidado, tendo-se procurado que a duração dos mesmos não transcedesse em muito os três minutos, que a estética fosse simples e que evidenciassem interesse do ponto de vista do conteúdo e da mensagem.

Outra das linhas fundamentais da organização do projeto educativo foi a promoção do trabalho cooperativo, que considero fundamental pelo aspeto da socialização que

Ihe está inerente mas, principalmente, porque constitui uma estratégia particularmente útil no desenvolvimento da confiança nas capacidades individuais (Johnson & Johnson, 1990, referidos por Correia, 2006) e na autonomia dos alunos. Deste modo, o processo de composição das bandas sonoras decorreu com os alunos organizados em grupos de cinco ou seis elementos, sem líderes, e valorizou a partilha, discussão e seleção de idéias musicais, tendo em vista a resolução do objetivo comum com o máximo de qualidade que fosse possível atingir. Este modo de organizar o trabalho pretendeu também estimular as aprendizagens entre pares, possibilitando que alunos com mais fragilidades ao nível do desempenho musical beneficiassem do apoio de colegas mais competentes nesta área. A dimensão colaborativa da criatividade (Sawyer, 2007, referido por Gooch & Brearley) esteve presente desde o início da implementação do projeto e implicou, por exemplo, que os alunos se sentissem motivados a explorar todas as suas capacidades musicais, mobilizando deste modo saberes que até então não tinham tido particular expressão em contexto escolar. Este facto materializou-se na inclusão de instrumentos trazidos de casa pelos alunos (violino) e pela utilização de outros sobre os quais teve de existir algum estudo prévio (teclado), sendo que num caso em particular uma aluna recorreu ao apoio da sua encarregada de educação para resolver questões relacionadas com a técnica de execução instrumental.

A fase final do projeto consistiu na gravação multipistas das bandas sonoras compostas pelos vários grupos e foi o culminar de um conjunto de processos que permitiram aos alunos “embrenharem-se” na dinâmica da composição musical para filmes. Partindo de um conjunto de visionamentos de excertos de filmes, com e sem o áudio original, os alunos começaram por tomar consciência da importância da articulação entre o som e a imagem, entendendo também que existe uma diferença substancial entre os conceitos de banda sonora e sonoplastia. Foram constantes os momentos de reflexão sobre tudo o que se ouvia e via, discutindo-se entre outras coisas as soluções musicais e/ou sonoras para determinados momentos ou sequências dos filmes. Estes debates permitiram também a introdução de conceitos e de vocabulário musical relevante neste contexto, que foi aplicado pelos alunos em processos posteriores. Já numa segunda fase foram realizados diversos momentos de improvisação em grande grupo, recorrendo-se a vários tipos de indutores. Pretendeu-se que os alunos desenvolvessem e exercitassem competências de

comunicação e interação musical, sem possibilidade de preparar previamente a sua intervenção, por forma a desencadear respostas individuais e coletivas face a diferentes estímulos. Posteriormente, procedeu-se à constituição dos grupos e ao estudo dos filmes de animação, tendo sido realizado um conjunto de experiências de exploração sonora e de improvisação, em tempo real com a imagem animada, que fizeram emergir qual a orientação e os traços gerais das bandas sonoras. Seguiu-se a fase do processo de composição propriamente dito, que se centrou em várias sessões de improvisação planeada (Adachi & Chino, 2004, referidos por Beegle, 2010) nas quais iam sendo repetidas algumas idéias musicais das sessões anteriores, ainda que nem sempre do mesmo modo. Como já referi, o trabalho concluiu-se com um conjunto de sessões dedicadas à gravação das bandas sonoras, que foram sempre interpretadas pelos alunos em tempo real com a projeção dos filmes de animação (ao vivo). As composições foram posteriormente sincronizadas com os filmes de animação, naquilo que constituem os produtos finais deste trabalho.

Pretendeu-se com este projeto que os estudantes tivessem uma experiência de composição enriquecedora, por via da manipulação dos mais diversos materiais, e estimulante do ponto de vista da imaginação e da criação. No entanto, desde o início da sua conceção, ao projeto educativo esteve sempre associado a realização de um projeto de investigação que permitisse, paralelamente, confirmar o potencial de aprendizagem das atividades de improvisação e composição de bandas sonoras para filmes de animação. O processo investigativo, de carácter qualitativo, adotou a metodologia de investigação-ação e pretendeu dar resposta à questão de investigação: **Que aprendizagens musicais e sociais são realizadas pelos alunos através da composição de bandas sonoras para filmes de animação, em contexto de trabalho cooperativo?** Interessava pois identificar as aprendizagens musicais realizadas nos domínios técnico, expressivo, concetual e apreciativo, e ainda as aprendizagens sociais nas dimensões do trabalho cooperativo e da aprendizagem entre pares.

Os dados recolhidos no âmbito da investigação, quer através da observação participante com registos áudio e vídeo, quer por intermédio das entrevistas realizadas aos grupos de alunos e também pela avaliação feita aos produtos

composicionais dos alunos, permitiram concluir que realmente o trabalho de composição de bandas sonoras para filmes de animação fomenta um conjunto de importantes aprendizagens nos vários domínios e dimensões acima referidos. Foram identificadas aprendizagens técnicas importantes ao nível da execução instrumental, mas também um desenvolvimento do controlo expressivo e uma apropriação de diversos conceitos associados ao trabalho de composição neste contexto. Constatase também que nem todas as aprendizagens são conscientes e declaradas pelos alunos, e que existe uma vertente autocrítica na apreciação que fazem do seu próprio trabalho. Já no que se refere às composições dos colegas, existe uma grande valorização dos saberes musicais mesmo quando rudimentares e é muito apreciada a produção de efeitos sonoros no âmbito da sonoplastia. Confirma-se também uma tendência para que as composições de alunos deste nível de ensino se situem maioritariamente ao nível da Expressão, ou seja, ligeiramente abaixo do que seria expectável (tomando como referencial a Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman, 1986).

O relatório que aqui apresento, sobre o trabalho realizado, organiza-se em quatro capítulos:

- Enquadramento Teórico (1) - onde se explicitam os conceitos que são mobilizados e que sustentam este trabalho em termos teóricos, seja no que diz respeito à criatividade e às práticas musicais criativas, seja na vertente do trabalho cooperativo e da aprendizagem entre pares;
- Projeto Educativo (2) - onde são descritos e justificados os vários processos e ações desenvolvidas, bem como as metodologias de ensino/aprendizagem selecionadas;
- Projeto de Investigação (3) - onde se apresentam os argumentos que motivaram a opção metodológica realizada, a questão de investigação que norteou todo o trabalho bem como os respetivos objetivos de investigação. Discriminam-se ainda os instrumentos e técnicas de recolha de dados que foram utilizados e descreve-se o processo de análise e tratamento dos dados recolhidos. No final do capítulo são apresentados e interpretados os resultados.

- Conclusões (4) - onde se expõem as considerações gerais, partindo da questão de investigação e dos resultados obtidos no processo investigativo, em confronto com os conceitos e orientações teóricas que se discutem ao nível do enquadramento teórico. Apresentam-se também um conjunto de implicações educativas que emergem dos resultados apurados e que são, no fundo, as consequências deste estudo do ponto de vista organizacional, metodológico e profissional.

Por último são apresentados a bibliografia e os anexos.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo apresento o quadro teórico que sustenta o projeto que foi realizado, explicitando e clarificando os conceitos convocados para a sua concepção e posterior implementação. Os conceitos mobilizados encontram-se organizados em três domínios: sonorização de filmes; criatividade, práticas musicais criativas e avaliação de composições; o trabalho cooperativo e o papel do professor.

No primeiro domínio são clarificados os conceitos de banda sonora e de sonoplastia, essenciais para o entendimento e valorização da articulação entre o som e a imagem. Em seguida, apresentam-se concepções de criatividade que assumem particular relevância no contexto da ação desenvolvida, distinguem-se os conceitos de improvisação, improvisação planeada e de composição musical e explicita-se qual o referencial utilizado para a avaliação das composições realizadas pelos alunos. Para terminar, são destacados alguns conceitos no âmbito da dinâmica de trabalho e de aprendizagem cooperativos, caracterizando-se o papel do professor neste contexto. É ainda apresentado o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, desenvolvido por Vygotsky, importante no âmbito da aprendizagem entre pares.

1.1. Sonorização de filmes

A importância do som no cinema atual é inegável e cada vez mais crucial. Os estúdios procuram oferecer uma experiência marcante ao nível sensorial e, na perseguição desse objetivo, contam de forma decisiva com um envolvimento sonoro que consiga adjetivar e amplificar exponencialmente o impacto da imagem. A “viagem” emocional que constitui a experiência do cinema vive, de forma determinante, do som e da dinâmica mais ou menos conseguida que este estabelece com a imagem.

O reconhecimento da importância que o som tem vindo a adquirir no contexto da produção cinematográfica é observável na proliferação de prémios atribuídos pela indústria aos compositores das *bandas sonoras* e também aos responsáveis pela *sonoplastia* (*sound design*).

Pela sua especificidade e pertinência no âmbito deste projeto, estes são dois conceitos que importa explicitar.

1.1.1. Banda sonora

O conceito de *banda sonora* que mobilizo define-a como sendo a música gravada para um filme (as partes orquestrais que se ouvem durante a ação do filme, os temas musicais principais e os temas musicais que se ouvem em fundo) que pode, ou não, ser original (propositadamente concebida para o efeito).

No início do século XX as bandas sonoras eram executadas ao vivo por pianistas ou organistas, que se colocavam discretamente num canto à frente no cinema. Os ambientes musicais, que podiam ser improvisados, tinham como função não só realçar a ação no ecrã, mas também o propósito mais prático de disfarçar o ruído metálico e muito presente dos projetores.

Se a música pode surgir num filme de várias formas, ter diferentes funções e criar diferentes ambientes, também o silêncio assume uma grande importância pois pode assumir diferentes expressões e transportar consigo um “peso” e uma tensão essenciais para um envolvimento emocional mais efetivo (<http://www.filmsound.org>).

1.1.2. Sonoplastia

Relativamente ao conceito de *sonoplastia*, considero mais abrangente a definição utilizada por Leal (2006), referindo a obra “Sound Design for Theatre”, que integra as ideias de “comunicação através do som” e de “desenvolvimento de efeitos, na forma

de estímulos aurais, para acentuar o ambiente (de uma peça)”. Ainda Leal (2006) refere que “na sonoplastia o registo sonoro, nas suas variadíssimas formas e meios, é a ferramenta, e simultaneamente o produto final “desenhado”.”.

São diversas as técnicas utilizadas pelo sonoplasta tais como o *sampling* (criação de amostras de som que podem ser manipuladas de diferentes formas), a *edição* (montagem de som recorrendo ao corte e colagem de fragmentos), a *gravação multipista* (permite a sobreposição de vários elementos), a *mistura* (ajuste de timbres e equilíbrio de intensidades dos vários elementos sonoros) e também o *processamento* (que recorre a uma diversidade de efeitos para produzir alterações tímbricas e criar diferentes perspetivas sonoras).

1.2. Criatividade, práticas musicais criativas e avaliação de produtos composicionais

A composição de bandas sonoras para filmes de animação envolve o compositor num processo criativo de experimentação e validação de idéias musicais, com o objetivo de atingir uma articulação eficaz entre o som e a imagem. A imaginação e a criatividade assumem um papel determinante neste processo, razão pela qual se torna a meu ver obrigatório apresentar algumas perspetivas sobre o conceito de criatividade e explicitar algumas práticas musicais criativas. Pela relevância que tem no contexto do projeto de investigação, existe também a necessidade de clarificar qual o enquadramento que foi utilizado para fazer a avaliação dos produtos composicionais dos alunos.

1.2.1. Criatividade, criatividade colaborativa e criatividade distribuída

Segundo Webster (2009), a criatividade na música é o “envolvimento da mente no processo, ativo e estruturado, de pensar no som com o propósito de produzir algo que é novo para o criador.”. Este autor desenvolve também o conceito de

pensamento criativo (Webster, 2002), caracterizando-o como um processo dinâmico, que nada tem de misterioso, não depende da inspiração divina nem está reservado aos indivíduos identificados como “gênios”. Este processo dinâmico é caracterizado pelo autor por uma alternância entre “pensamento divergente e convergente” (complementares, sendo que o primeiro é utilizado para gerar idéias criativas e diferentes soluções possíveis para a resolução de um problema, o segundo apontando para uma única e “melhor” solução), que é ativado tanto por competências inatas como aprendidas e que resulta num produto final (Webster, 2002).

O conceito de criatividade colaborativa não tem reunido consenso. Autores como John-Steiner estabelecem uma clara diferença entre criatividade colaborativa e cooperativa, distinguindo nos dois conceitos os diferentes papéis assumidos pelos indivíduos de um determinado grupo, as suas contribuições específicas e o grau de envolvimento que manifestam na tarefa a realizar. No entanto concordo com a abordagem defendida por Sawyer (2007, referido por Gooch & Brearley), na qual o conceito de “colaboração” assume um carácter mais amplo que o defendido por Steiner. Defende Sawyer que a criatividade depende da colaboração mesmo quando provém de uma “centelha” individual, já que esta é gerada pela teia de interações que existem em torno desse mesmo indivíduo.

Relativamente à atividade musical, como refere Beegle (2010), as conclusões dos estudos realizados sobre a interação social que ocorre nas atividades de improvisação em grupo e em projetos de composição, realizados por crianças entre os dez e os doze anos, sugerem que há diferenças significativas nos processos e nos produtos musicais decorrentes de uma abordagem individual ou colaborativa. Sublinha a autora que a colaboração musical proporciona oportunidades para que as crianças expandam e desenvolvam o seu potencial musical individual, através da interação verbal e não verbal e que, em colaboração e com uma mínima intervenção dos adultos, as crianças são capazes de estruturar produtos musicais criativos.

Gostaria ainda de mencionar o conceito de criatividade distribuída (Sawyer & DeZutter, 2009), que considero ter toda a relevância para este projeto, uma vez que se refere às situações em que grupos de indivíduos, em colaboração, geram coletivamente um produto criativo partilhado. Por outro lado, Sawyer (2004)

desenvolve também a idéia de *emergência colaborativa*, referindo-se aos processos colaborativos que conduzem a resultados imprevisíveis, determinados coletivamente por todos os participantes.

O desafio proposto aos estudantes no âmbito do projeto educativo assentou, fundamentalmente, na criatividade colaborativa e na criatividade distribuída para a sua resolução.

1.2.2. Improvisação, improvisação planeada e composição musical

A componente da exploração sonora, através da manipulação pelos alunos dos mais diversos recursos (instrumentos musicais e outros), constituiu um dos aspetos mais aliantes deste projeto. Para além da análise e identificação dos momentos chave dos vários filmes de animação, da partilha e do debate das idéias e sugestões dos vários elementos dos grupos sobre a abordagem sonora que pretendiam desenvolver, foi nos momentos de improvisação que essas mesmas idéias foram testadas e validadas pelos intervenientes.

São vários os significados atribuídos ao conceito de *improvisação musical*, tanto no âmbito do contexto cultural e das fronteiras estilísticas, como fora deles. Nettl (1998), citado por Beegle (2010), define improvisação como “o ato de criar e interpretar música no momento”, enquanto que outros autores consideram a improvisação como uma solução musical inovadora para uma tarefa definida pelo adulto, pelo grupo ou pelo próprio (Brophy, 2005; Kratus, 1989; Wiggins, 1999/2000- referidos por Beegle, 2010). Sawyer (2000) afirma que é mais óbvio o que a improvisação não é, ou seja, a execução pelo intérprete de algo que foi escrito antecipadamente por um compositor. Ainda este autor, citando Nettl (1974), refere que não existe uma linha reta divisória entre “improvisação” e “não improvisação”, existindo antes um amplo espectro que vai do “mais improvisado” ao “menos improvisado”. Custodero (2007) define improvisação como sendo uma fusão entre espontaneidade e experiência, onde reminiscências da criatividade, do carácter “brincalhão” e da curiosidade, próprios da infância, se misturam com o conhecimento e o domínio

técnico adquiridos ao longo de uma vida de exposição à música ou de atividade musical.

Assume particular relevância para o meu projeto o conceito de *improvisação planeada em pequeno grupo* a que Beegle (2010) se refere, utilizando para tal a definição proposta por Adachi e Chino (2004), na qual a “improvisação planeada” consiste numa peça que é preparada e praticada pelos músicos antecipadamente, mas que pode soar de forma ligeiramente diferente de cada vez que é interpretada. Ao possibilitar alguma “margem” aos músicos em cada interpretação realizada, este processo assistiu da melhor forma a vertente de investigação deste projeto ao proporcionar também uma observação mais regular do modo como se desenrola a interação com as imagens animadas.

Por seu turno, a composição musical surge nos vários currícula elaborados para a disciplina de Educação Musical nos diferentes ciclos do Ensino Básico. No programa da disciplina para o segundo ciclo, de 1991, a composição é entendida como “toda a forma de invenção musical, incluindo a improvisação” e também no volume II do mesmo programa é feita referência que o “professor motivará os alunos para a criação de pequenas peças musicais”. Interessante é verificar também, neste programa, a sugestão de que a representação dos trabalhos de composição produzidos na sala de aula pode assumir, ou não, a forma convencional (notação). Esta abordagem aproxima-se da proposta de Swanwick (1988) que refere que a composição ocorre quando existe alguma liberdade no ordenamento da música, com ou sem notação ou outra forma de instrução detalhada para a *performance*. Segundo este autor, ainda que muitos prefiram termos como “improvisação”, “invenção” ou “música criativa”, no seu entender todos se inserem na ampla definição de composição como o ato de elaborar um objeto musical através da utilização dos materiais sonoros de forma expressiva.

1.2.3. Avaliação de composições

Verifiquei, nas leituras que realizei, que a questão da avaliação das composições feitas por crianças tem sido bastante discutida, existindo autores com abordagens muito diferentes. Uma das questões importantes coloca-se ao nível da fragmentação da experiência musical decorrente da avaliação de elementos musicais isolados - altura, timbre, ritmo, forma, etc. (Swanwick, 1988, referido por Beineke, 2008). Numa tentativa de ultrapassar as críticas feitas aos critérios de avaliação das composições assentes na fragmentação, Swanwick e Tillman (1986) propõem uma teoria de desenvolvimento musical assente num trabalho de investigação sobre a análise de composições feitas por crianças entre os três e os onze anos. Cada uma das composições analisadas foi integrada num dos seguintes níveis de conhecimento musical: materiais, expressão, forma e valor. A idéia de desenvolvimento como um processo ordenado com etapas que se acumulam é expressa na espiral de desenvolvimento musical formulada por Swanwick e Tillman (1986), que estabelece também uma relação entre a aprendizagem da música e a faixa etária da criança (a que corresponde um determinado estágio de desenvolvimento). Este modelo, que se organiza em torno dos quatro níveis de conhecimento musical já referidos, prevê oito modos de desenvolvimento: *sensorial* (exploração sonora, atração pelo timbre e diferentes dinâmicas); *manipulativo* (maior controlo na manipulação dos sons); *peçoal* (existe carácter expressivo, gestos ou atmosferas musicais); *vernacular* (quando o carácter expressivo é produzido num quadro de práticas musicais convencionais); *especulativo* (há evidência de relações estruturais, ainda que nem sempre controladas, apoiadas por contraste e transformação); *idiomático* (as relações estruturais são desenvolvidas num contexto estilístico particular com o uso de dispositivos idiomáticos); *simbólico* (a música é produzida com forte adesão pessoal) e *sistemático* (há pensamento musical original, imaginativo e crítico, desenvolvido sistematicamente) – Godinho, conforme Swanwick (1988).

A Espiral de Desenvolvimento Musical oferece, em minha opinião, uma excelente base para a análise e a avaliação de composições, pois permite uma clarificação dos critérios em observação e uma perspectiva integradora face à complexidade da experiência musical (Swanwick, 1999, referido por Costa, 2010).

1.3. Trabalho cooperativo e o papel do professor

Na natureza deste projeto está presente, desde o início, a dimensão do trabalho de grupo. Acaba por ser um dos seus pilares fundamentais, essencial tanto na vertente da intervenção como para a investigação. Pretendeu-se que, através da partilha, do debate, da discussão de idéias e pontos de vista, se estabelecesse uma interdependência positiva entre os alunos que formavam cada um dos grupos (Johnson & Johnson, 1999, referidos por Ribeiro, 2006), desenvolvendo-se paralelamente o sentido de fazer parte de algo comum. Privilegiou-se uma conceção de aprendizagem ativa, construída em cooperação e interação entre os alunos, os seus pares e o professor que, neste contexto, assume um papel fundamental ao nível da organização, dinamização e mediação.

1.3.1. Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotski)

Para que seja possível enquadrar o conceito de *aprendizagem cooperativa* será forçoso fazer referência ao trabalho do psicólogo Lev Vygotsky. Ao considerar que a construção do conhecimento resulta de um processo social complexo, mediado pelo contexto sócio-cultural e histórico da criança, Vygotsky é pioneiro de uma abordagem sócio-construtivista para o desenvolvimento cognitivo.

Na sua teoria afirma que o processo de desenvolvimento e o processo de aprendizagem não são coincidentes, sendo que o último precede o primeiro e que um processo se converte no outro. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), no qual assenta a aprendizagem cooperativa, é definido por Vygotsky (1978, citado por Fino, 2001) como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança, tal como é determinado pela resolução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes”. A ZDP traduz-se então numa “janela de oportunidade para a aprendizagem” sendo o papel do professor o de criar, preparar e implementar tarefas

de ensino que potenciem essa janela. Para Vygotsky, a linguagem e a cultura constituem as ferramentas mais importantes ao serviço da aprendizagem e do desenvolvimento, e o professor deve assumir o papel de mediador, tal como poderá acontecer com alguns dos pares.

1.3.2. Aprendizagem cooperativa

Num contexto atual em que, cada vez mais, a sociedade promove o individualismo e a competição, a escola deve assumir valores contrários, de cooperação e solidariedade. Concordo com Ovejero *et al* (s/d), referido por Ribeiro (2006), quando refere que a escola de hoje e a dos próximos anos será uma escola multiética e multicultural, e que isso levantará dificuldades para se conseguir uma satisfatória coesão de grupo na sala de aula, com as implicações que isso terá para o rendimento escolar e para o insucesso dos alunos. É função imperativa da escola promover o desenvolvimento de competências e atitudes que permitam aos estudantes a intervenção e transformação na sociedade de que fazem parte (Ribeiro, 2006).

Como estratégia de ensino baseada na interação, a *aprendizagem cooperativa* permite a aquisição de competências sociais sem descuidar a aprendizagem de conteúdos. Tal como referi anteriormente, existe nesta metodologia de trabalho uma interdependência positiva que se estabelece na partilha de objetivos de aprendizagem, que só são alcançados individualmente se todos os elementos do grupo alcançarem os seus próprios objetivos (Johnson & Johnson, 1999, referidos por Ribeiro, 2006). Desta forma, a aprendizagem construída pelo estudante em interação com os seus colegas e com o professor implica também elevado grau de autonomia, visível não só na responsabilização pessoal mas também na tomada de decisões no desenrolar da tarefa. Por outro lado salienta-se também o carácter significativo de que essa aprendizagem se reveste, por oposição ao aspeto meramente reprodutivo dos termos e conceitos transmitidos pelo professor, relacionado com as estratégias tradicionais de aprendizagem.

1.3.3. O papel do professor

Num contexto de aprendizagem cooperativa o professor assume um papel mais complexo do que o que aconteceria numa aula tradicional, que se traduz nas funções de facilitador, mediador e observador (Fraile, 1998, citado por Ribeiro, 2006). Torna-se determinante a clareza na apresentação das tarefas a realizar e também uma definição clara dos objetivos do trabalho, de forma a que todos entendam o que lhes é solicitado. No seu papel de observador o professor assegura-se que os estudantes estão a desempenhar de forma eficaz os diferentes papéis, quer no que diz respeito à tarefa propriamente dita, quer no que se refere à atividade do grupo. A deteção pelo professor das dificuldades que os alunos estão a sentir na interação com os seus pares, possibilita uma intervenção mais precisa e promotora do sucesso na realização das tarefas propostas (Bidegáin, 1999, citado por Ribeiro, 2006).

Segundo Vygotsky compete ao professor proporcionar apoio e recursos aos estudantes, de modo a que todos sejam capazes de atingir um nível de conhecimento mais elevado do que lhes seria possível sem a ajuda. Concordo também com a perspetiva de Fino (2001), que refere que o professor deve organizar a sua aula permitindo ao estudante atingir um patamar mais elevado ou mais abstrato, a partir do qual reflète e é capaz de ser mais consciente.

No contexto das práticas musicais criativas o papel do professor passa também, em minha opinião de forma decisiva, pelo reconhecimento dos interesses, conhecimentos e mundos sonoros dos alunos, pela definição de pontes entre as propostas que faz na sala de aula e as experiências musicais dos alunos fora da escola (Beineke, 2008). Ao professor caberá promover a reflexão constante sobre o fazer musical dos alunos, de modo a que estes participem na avaliação das suas composições e assim vejam respeitadas as suas opiniões e valorizadas as suas idéias sobre música. Tal como refere Beineke (2008) “o conhecimento do professor sobre as competências mais amplas dos alunos, os diferentes estilos de aprendizagem e a articulação da composição com práticas de *performance*, reflexão

e escuta - das próprias composições e de outras obras - permite ampliar a compreensão e possibilidades de expressão musical.”.

A minha preparação prévia para este projeto educativo contemplou o modo como foi apresentada a proposta de trabalho aos alunos, mas também, e de forma determinante, o modo como procedi à observação dos vários grupos ao longo do desenrolar das atividades. Este cuidado particular com a forma de proceder à observação advém não só da identificação dos momentos em que tive de prestar um apoio oportuno aos grupos de trabalho, mas também da necessidade de proceder a uma recolha de dados isenta no âmbito da investigação que realizei. O facto de eu ser o professor de Educação Musical da turma (que, como tal, avalia em diversos momentos os estudantes que a ela pertencem) não permite uma total ausência de formalismo no relacionamento que estabeleci com os alunos. No entanto, como refere Burnard (2002), citando Grave e Walsh (1998), procurei assumir o papel de observador participante alternando entre uma “observação reativa” e uma “participação ativa”, posturas recomendadas por estes autores no trabalho de investigação com crianças.

Como referi anteriormente, acredito que o caminho para uma experiência musical significativa passa pela promoção do pensamento criativo (Webster, 2001) e pelo envolvimento continuado em atividades de improvisação e composição. Creio também que esses podem ser momentos particularmente importantes e até marcantes no percurso de aprendizagem musical das crianças, criando oportunidades para a atribuição de sentido à sua criatividade, permitindo que comuniquem e interajam de uma forma única (Burnard, 2002). A proposta de composição de bandas sonoras para pequenos filmes de animação pretende fomentar a prática musical criativa na sala de aula, que deve coexistir com atividades de audição e de *performance*. A competência criativa dos jovens está diretamente relacionada com a riqueza e a variedade de experiência acumulada pois, como refere Vygotsky (1930, traduzido por Fróis, 2012, p. 32) “quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será a matéria disponível para a imaginação”.

Considero decisiva a reflexão que foi motivada pelo conjunto de leituras que fiz, na procura de um maior entendimento das diversas variáveis que cruzavam a minha

idéia inicial. No capítulo seguinte apresento detalhadamente o projeto educativo, programado e implementado de forma rigorosa, que surge desta maturada reflexão e parte de um desafio sugestivo feito aos alunos. A organização em pequenos grupos de cinco ou seis elementos visou alcançar uma heterogeneidade de competências no seu interior (Bessa, 2002, citado por Ribeiro, 2006). A mobilização dos alunos para a resolução da tarefa obrigou à contribuição de todos e fomentou uma forma de organização democrática que, tendencialmente, promove um aumento da autoestima, da entreaajuda e da regulação de conflitos.

2. PROJETO EDUCATIVO

Tendo por base a moldura teórica apresentada anteriormente, foi programado o projeto educativo que contextualizo e descrevo neste capítulo. Pretendo, de uma forma simples e clara, dar a conhecer as diferentes etapas em que se desenrolou este projeto, referindo os objetivos que lhe estiveram associados, relatando ainda a metodologia e as estratégias de aprendizagem que foram utilizadas.

2.1. Contextualização

Este projeto educativo foi dinamizado com uma turma do sexto ano de escolaridade que, à data, integrava vinte e oito alunos (já no segundo período foi integrada mais uma aluna que não chegou a participar no projeto). O trabalho decorreu na Escola Básica 2/3 de Quinta da Lomba (Barreiro), onde desenvolvo a minha atividade profissional como docente da disciplina de Educação Musical do segundo ciclo, pertencendo ao quadro do Agrupamento de Escolas de Santo André.

A turma em questão é composta por doze raparigas e dezasseis rapazes, com idades compreendidas entre os onze e os doze anos. Existem na turma dois alunos com Necessidades Educativas Especiais que, dada a natureza das suas problemáticas, participaram sem quaisquer limitações nas várias atividades. Devo referir que esta é uma turma à qual estou a dar continuidade pedagógica, pelo que tenho um conhecimento bastante razoável das capacidades e das fragilidades destes alunos, nomeadamente no que se refere ao domínio técnico ao nível do instrumental Orff e às competências que evidenciam ao nível do trabalho de grupo.

As onze sessões, com a duração de noventa minutos cada, decorreram ao longo do primeiro período letivo entre outubro e dezembro de 2013. O trabalho foi desenvolvido na Sala de Educação Musical, onde se encontram os instrumentos musicais e os restantes equipamentos necessários à implementação do projeto,

tendo sido também utilizada a Sala de Informática na fase de visionamento dos filmes de animação e como sala de apoio para o trabalho de grupo.

2.2. Caracterização do projeto

Desde o início da idealização deste projeto, que tive como objetivo direcionar o foco da ação para os aspetos mais criativos das práticas musicais em sala de aula. Interessava-me que os alunos passassem por um conjunto variado de experiências musicais que os preparasse para o trabalho de composição de bandas sonoras para pequenos filmes de animação. Nesta perspetiva, assumiu para mim particular relevância a idéia de Vasconcelos (2003) que refere que “a formação deve assentar nas práticas artísticas, criação, experimentação e interpretação de diferentes tipos de instrumentos, de culturas musicais e de tecnologias, e na compreensão dos fenómenos musicais de acordo com os contextos de referência e as estéticas em presença.”. Os filmes de animação constituíram o mote para o processo composicional, devido às imensas possibilidades de tratamento sonoro que oferecem e à forte adesão que existe por parte dos jovens para com esta forma de expressão artística.

Pretendeu-se, no final do projeto, fazer a montagem dos filmes com as bandas sonoras criadas pelos alunos, gerando assim um novo produto multimédia. Apesar de não estar contemplado na génese deste projeto educativo, por insistência dos alunos foi feita uma apresentação pública no dia dezassete de dezembro. Os alunos interpretaram em pequeno grupo as bandas sonoras compostas para os vários filmes de animação, em tempo real com a projeção dos filmes. O auditório da escola encheu com familiares dos alunos, que deram um *feedback* extremamente positivo do trabalho realizado pela turma. Acedi à realização desta apresentação pública do projeto por diversos motivos: desde logo porque os alunos revelaram muito interesse em poder apresentar o seu trabalho fora da sala de aula; por outro lado, por ter considerado que seria muito importante dar visibilidade ao trabalho levado a cabo naquele período de tempo, retribuindo de alguma forma a colaboração prestada por todos os encarregados de educação e, por último, porque a dinâmica “ao vivo”

permitiria atestar mais facilmente da validade de algumas das opções musicais feitas pelos diversos grupos. Uma vez que nem o projeto educativo, nem o projeto de investigação, têm como prioritário ou como objetivo central a realização de uma apresentação pública, esta será a única referência ao facto neste relatório.

Na sua essência este projeto educativo tem como pressupostos os princípios orientadores da Educação Musical no Ensino Básico bem como as finalidades, os objetivos gerais, os conteúdos e orientações metodológicas, previstos no programa da disciplina para o segundo ciclo (programa de 1991). Tem ainda em consideração as orientações incluídas no “Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem” do programa já referido e ainda as “Orientações Curriculares do 3º Ciclo do Ensino Básico” (2001) para a disciplina de Educação Musical, que considero terem bastante pertinência também para o trabalho realizado no segundo ciclo.

2.2.1. Objetivos

Por intermédio do desenvolvimento da prática de atividades musicais de carácter criativo, nomeadamente a improvisação e a composição, consolidaram-se em torno deste projeto os seguintes objetivos:

- Promover a aquisição de competências para comunicar e expressar ideias, sentimentos e imagens, utilizando a voz e/ou diferentes tipos de instrumentos, desenvolvendo deste modo o pensamento musical;
- Desenvolver e aperfeiçoar técnicas de prática instrumental e/ou vocal;
- Potenciar a utilização de todas as competências musicais dos estudantes, incluindo as adquiridas fora da escola de um modo formal ou informal;
- Desenvolver aprendizagens técnicas e artísticas nos domínios, criativo, vocal, instrumental e interpretativo, assim como aprendizagens de carácter social;
- Sensibilizar os alunos para a valorização e prática do trabalho cooperativo;
- Articular as áreas da Composição, Interpretação e Audição;

- Estimular a criatividade, a sensibilidade, o sentido estético e o espírito crítico.

2.2.2. Metodologia

O projeto educativo desenvolveu-se em diferentes etapas:

- Audições e exploração prática de conceitos;
- Improvisação sobre diferentes indutores;
- Improvisação planeada e composição das bandas sonoras;
- Gravação das bandas sonoras.

2.2.2.1. Audições e exploração prática de conceitos

A primeira etapa do desenvolvimento do projeto iniciou-se com a introdução dos conceitos de banda sonora e de sonoplastia. Para tal recorri a excertos de filmes de diferentes géneros que foram visionados primeiramente sem o som, ao que se seguiu um debate com os alunos sobre as características da sequência que tinha sido visionada, e qual a abordagem sonora que os alunos consideravam que existia no excerto em causa. Posteriormente foi visionado o mesmo excerto só que, desta vez, com audição do som original e os alunos refletiram sobre as idéias por eles apresentadas, por comparação com o que tinham acabado de ouvir. Foi ainda pedido aos alunos que pensassem em sugestões para a sonoplastia e para a banda sonora de uma sequência de um filme, após terem realizado o seu visionamento sem o áudio original.

Os momentos de reflexão foram determinantes para desenvolver uma maior perceção sobre a importância do som nas sequências visionadas. Também a análise das soluções musicais existentes nas bandas sonoras acabou por fazer emergir outros conceitos, que se tornaram muito relevantes para o trabalho realizado nas

etapas seguintes. Foram revistos alguns conceitos trabalhados no ano letivo anterior, como por exemplo as diferentes propriedades do som, uma vez que os alunos identificavam momentos interessantes que se prendiam com variações de *intensidade*, *altura* e *duração* do som. Também as opções de instrumentação existentes nos arranjos escutados motivaram a reflexão sobre os *timbres* e a *expressividade através de seleção tímbrica*. Para tal os alunos escutaram excertos da fábula sinfónica “A Quinta da Amizade”, de Jorge Salgueiro, com o objetivo de reconhecer a forma criteriosa como o compositor tinha escolhido os diferentes instrumentos. No contexto das reflexões realizadas, motivadas pelas audições que iam sendo feitas, foram ainda trabalhados com os alunos vários *mecanismos expressivos* identificados nas bandas sonoras que foram apresentadas nestas sessões. Refiro-me aos aspetos relacionados com a dinâmica (*crescendo* e *diminuendo*), *monorritmia* e *polirritmia*, *repetição* e *contraste*, entre outros.

Na discussão dos vários conceitos optei sempre por dar exemplos, recorrendo ao instrumental existente na sala de aula. Em diversos momentos foi também solicitado aos alunos que executassem exemplos utilizando a flauta de bisel, ou um dos outros instrumentos disponíveis. Esta vertente prática da exploração dos conceitos foi também utilizada na apresentação dos conceitos de *alteração*, *harmonia* e *realce tímbricos*. Para o conceito de *alteração tímbrica* recorri ao cavaquinho, colocando uma folha de papel entre a escala e as cordas, de modo a obter um efeito percussivo. Foram ainda experiementados diferentes tipos de baquetas com os xilofones e metalofones e vários efeitos na guitarra elétrica. Para exploração dos conceitos de *harmonia* e *realce tímbrico* foram propostos aos alunos alguns exercícios vocais.

Relativamente ao conceito de sonoplastia, existiu da minha parte uma grande insistência na idéia de que os efeitos sonoros, em determinados contextos cinematográficos eram, em grande medida, responsáveis pelo impacto existente em vários momentos da ação. Apresentei aos alunos a banda sonora que criei para o espetáculo teatral “Os Dois Corcundas e a Lua”, levado à cena pela Companhia de Teatro Fontenova, tendo explicado detalhadamente as soluções musicais e também os efeitos utilizados ao nível da sonoplastia, face ao texto da peça e às solicitações do encenador. Levei também, para serem explorados na sala de aula, discos de

efeitos sonoros com amostras (*samples*), gravados em diferentes ambientes e representando as mais diversas atividades.

2.2.2.2. Improvisação sobre diferentes indutores

Num segundo momento foi proposto aos alunos que realizassem um conjunto de experiências de improvisação, em grupo, para os quais foram utilizados diferentes indutores. Recorri a imagens estáticas (pintura, desenho e fotografia) que eram projetadas na sala de aula e que representavam diferentes ambientes (“noite”, “trabalho no campo”, o “mar” e a “cidade”). Aos alunos era apresentada a imagem e dados alguns minutos para que pudessem escolher os instrumentos que queriam utilizar e para que discutissem rapidamente o tipo de abordagem musical que pretendiam realizar. Eram estruturadas algumas idéias básicas o que, por vezes, consistiu na definição de algumas correspondências entre elementos presentes na imagem e os timbres que iam ser utilizados. Também foi utilizado como indutor o tema “Um dia de chuva” que foi transmitido aos alunos oralmente, sem que existisse qualquer tipo de imagem associada.

Tal como referi, este conjunto de improvisações foi realizado por grupos, que por vezes chegaram a contabilizar cerca de dez alunos. O objetivo destas atividades foi exercitar a capacidade de resposta musical dos alunos a diferentes estímulos, sem preparação prévia, promovendo-se paralelamente o desenvolvimento da capacidade de interação e comunicação musical entre os alunos que participavam nos vários momentos de improvisação. Por outro lado, os momentos de improvisação eram gravados em vídeo e áudio e escutados ou visionados posteriormente, proporcionando a reflexão e o debate sobre os mais diversos aspetos do desempenho musical dos grupos. Assim, voltavam a ser convocados para a discussão os vários conceitos explorados anteriormente, na procura de um discurso mais articulado e de argumentação mais consistente, apoiada em vocabulário musical adequado.

Na tentativa de desmistificar algumas idéias pré-concebidas e receios dos alunos relativos à improvisação, em diversos momentos comecei por exemplificar como poderia ser desenvolvida uma improvisação, tendo como ponto de partida os ambientes e os elementos associados ao tema/ indutor sobre o qual se pretendia trabalhar. Expliquei aos alunos como poderia concretizar-se a abordagem musical e, “pensando em voz alta”, mostrei de que forma poderiam ser selecionados os timbres e qual a sua pertinência naquele contexto em concreto, apresentando sugestões ao nível do fraseado, da organização rítmica e harmónica e também da forma.

2.2.2.3. Improvisação planeada e composição das bandas sonoras

Os grupos de trabalho para realizar a composição das banda sonoras, com cinco ou seis elementos cada, foram formados a partir de uma proposta que fiz aos alunos, que teve por base critérios de equilíbrio na distribuição dos elementos que revelaram maior apetência e desenvoltura nas atividades de improvisação. Em seguida, foram atribuídos os filmes de animação aos vários grupos, de forma aleatória. O primeiro contacto dos alunos com os filmes ocorreu na Sala de Informática na sessão do dia trinta de outubro, onde os alunos tiveram oportunidade de visionar os filmes várias vezes, identificar a temática (a mensagem) do filme e o seu ambiente geral, definir os momentos mais importantes e os “tempos” em que estes ocorriam. Foram discutidas as primeiras idéias e sugestões e, nesta sessão, foram já experimentados alguns timbres instrumentais.

Nas quatro sessões realizadas ao longo do mês de novembro foram realizadas diversas experiências de improvisação e, em especial nas duas últimas, de improvisação planeada, onde eram exploradas as idéias musicais que os alunos iam tendo no seio do trabalho cooperativo. Devo destacar que estas “rondas” de improvisação eram feitas em tempo real com a projeção dos filmes, procurando-se uma articulação crescente entre o som e a imagem. A improvisação planeada, que ia recuperando e alterando idéias musicais e timbres de sessão para sessão, fomentou também o desenvolvimento de técnicas de execução instrumental e vocal específicas, que procuravam dar resposta às necessidades que surgiam no âmbito

das sugestões que os alunos iam fazendo. O processo de composição, no sentido mais abrangente a que faço referência no Enquadramento Teórico, decorreu da improvisação planeada, e consistiu na estabilização das intervenções dos vários instrumentos e numa maior definição das características musicais dessas mesmas intervenções. Gostaria no entanto de sublinhar que, até ao final do processo de composição, existiu no trabalho de alguns grupos um carácter de imprevisibilidade relativa, uma vez que até à última versão gravada existiram pormenores que foram sempre diferentes em todas as interpretações.

No final de cada momento de improvisação era feita uma reflexão sobre o que tinha ocorrido, procurando os grupos, nessas ocasiões, validar ou descartar as idéias que tinham sido desenvolvidas. Por vezes esta reflexão era partilhada entre todos os alunos da turma, que criticavam construtivamente o trabalho dos seus colegas e colaboravam com sugestões e conselhos. Foi também nestes momentos que, pontualmente, vieram à tona algumas dificuldades de comunicação e, de certa forma, alguns choques de personalidade entre elementos do mesmo grupo. Todas essas situações tiveram a minha mediação e foram sanadas de imediato.

2.2.2.4. Gravação das bandas sonoras

A quarta etapa do desenvolvimento deste projeto consistiu na gravação multipistas das bandas sonoras. Apesar de ter iniciado o processo de gravação logo desde as primeiras sessões de experimentação e improvisação, foi nas sessões que decorreram em dezembro que procedi à gravação das versões finais das bandas sonoras. Nestas sessões cada grupo teve oportunidade para estar na sala de aula apenas comigo, realizando diversos *takes* de gravação com o objetivo de, quando fosse o momento de fazer a mistura final e o sincronismo com as imagens, selecionar aquele que evidenciasse o melhor desempenho por parte dos alunos, mas também a melhor qualidade de som. O trabalho de mistura final e de sincronismo com os filmes foi feito por mim posteriormente, sem participação dos alunos. Enquanto decorriam as gravações de cada um dos grupos, os restantes iam

realizando ensaios na Sala de Informática, procedendo a ajustes e melhoramentos nas suas composições.

O processo de gravação constituiu, para os alunos, um período valioso ao nível de algumas aprendizagens. Se por um lado existiu interesse pela forma de captar o som dos vários instrumentos, com a atenção centrada na colocação rigorosa dos microfones, por outro, também o esforço de atenção e concentração, para que do ponto de vista técnico e expressivo fosse possível obter os melhores resultados, se traduziu numa experiência única e enriquecedora para estes jovens.

A observação realizada, ao longo da implementação do projeto educativo, deixou transparecer resultados aparentemente satisfatórios no que se refere às aprendizagens musicais e sociais realizadas pelos alunos, através do processo de composição, em pequeno grupo, de bandas sonoras para filmes de animação. No entanto, tornou-se indispensável proceder a uma rigorosa recolha de informação e a uma análise consistente dessa mesma informação, recorrendo-se para tal a um processo investigativo, controlado e fundamentado, que apresento no capítulo seguinte.

3. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O Projeto de Investigação, que aqui descrevo, articulou-se com o Projeto Educativo e procurou perceber como a implementação, em sala de aula, de atividades de improvisação e composição musical de bandas sonoras para filmes de animação, podem promover e potenciar a realização de um conjunto significativo de aprendizagens por parte dos alunos, estimulando também a criatividade individual e colaborativa (Sawyer, 2007, referido por Gooch & Brearley).

3.1. Descrição geral da investigação

Este projeto investigativo revela um carácter claramente qualitativo, presente na sua vertente naturalista, mas confirmada também pela utilização das estratégias mais representativas da investigação qualitativa, como sejam a observação participante e a entrevista, (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16). Tal como é referido por Afonso (2005, p. 14), “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e interrelacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade.”.

O trabalho de campo decorreu entre outubro e dezembro de 2013, na Escola E. B. 2/3 de Quinta da Lomba, no Barreiro, e envolveu uma turma do sexto ano de escolaridade com vinte e oito alunos. O processo investigativo alicerçou-se em quatro fases estruturais: observação, descrição, análise e interpretação.

3.2. Objetivos da investigação e questão de investigação

Constituíram-se como objetivos centrais da investigação a identificação das aprendizagens musicais nos domínios técnico, expressivo, concetual e apreciativo,

paralelamente à identificação das aprendizagens sociais, ao nível do trabalho cooperativo e da aprendizagem entre pares, decorrentes das interações e interdependências motivadas pela realização do trabalho de composição em grupos com cinco ou seis alunos.

Este Projeto de Investigação é pois desenhado para dar uma resposta adequada à questão de partida: **Que aprendizagens musicais e sociais são realizadas pelos alunos, através da composição de bandas sonoras para filmes de animação, em contexto de trabalho cooperativo?**

Neste capítulo pretendo descrever qual a metodologia utilizada neste projeto de investigação, explicitando os motivos que conduziram à sua escolha, discriminado também as técnicas empregues para a recolha de dados e o modo como foram analisados e interpretados esses mesmos dados.

3.3. Metodologia de investigação

As características da problemática identificada, que surge de uma atitude reflexiva sobre uma prática que só pontualmente contemplava a criação musical, motivaram a opção pela metodologia de **investigação-ação**. Se por um lado existia o interesse em compreender as implicações de uma determinada prática, existia também a vontade de promover a introdução de alterações nessa mesma prática (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Vieira, 2009). Concordo com Moreira (2001) que, apoiando-se em diversos autores, refere que “a investigação-acção tem revelado constituir uma intensificação da prática reflexiva, pois combina o processo investigativo e a reflexão crítica com a prática de ensino, tornando esta mais informada, mais sistemática e mais rigorosa.”.

Ao nível dos seus objetivos principais, a investigação que importava fazer teria de envolver a dimensão da mudança de atitude perante a prática, mas também a melhoria e a transformação de aspetos e contextos, tanto a nível pessoal como social. Presente nesta metodologia de investigação, a componente de intervenção direta na realidade bem como as suas dimensões participativa, colaborativa e crítica,

adequam-se sem resistências ao modo como está estruturado o projeto de intervenção, cujo centro se encontra na “espiral dialética” entre a ação e a reflexão (Latorre, 2003, referido por Coutinho *et al*, 2009). Com efeito, os diversos momentos de debate e reflexão crítica sobre as práticas planeadas, observadas e/ou realizadas, permitiram dar início a novos ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão, reolhando-se e requalificando-se a problemática inicial.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tal como refere Lídia Máximo-Esteves (2008) a “sobreposição de papéis” (professor e investigador) tem inconvenientes e vantagens. Podendo existir o que esta autora denomina como “bloqueadores de discernimento”, advindos da familiaridade e do envolvimento existente com o contexto, importa pois focalizar o estudo e clarificar todas as questões formuladas. No entanto, este grau de envolvimento traz também vantagens pois, e ainda segundo a autora, a capacidade de compreensão das questões é “muito mais ampla e profunda, por ser vivida”. Por outro lado, também o participante tem a vantagem de ter, à partida, a confiança e colaboração do grupo envolvido o que se traduz, a meu ver, num importante ganho de tempo.

Tendo sobre perspetiva o disposto no parágrafo anterior, importa mencionar que na realização deste projeto de investigação foram utilizadas diversas técnicas de recolha de dados, nomeadamente: observação participante com registos vídeo e áudio, entrevistas semiestruturadas e a recolha das composições musicais realizadas pelos alunos (também em registo vídeo e áudio).

3.4.1. Observação participante

Tal como menciona Afonso (2005, p. 91) “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como

acontece nas entrevistas e questionários”. Também Correia (2009), citando Spradley (1980), destaca que os objetivos da observação participante vão muito além da pormenorizada descrição dos componentes de uma situação, permitindo a identificação do sentido, a orientação e a dinâmica de cada momento.

Ainda Afonso (2005, p. 92) esclarece que “os produtos de observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo realizados pelo investigador ou por outrém sobre a sua orientação”.

No caso concreto deste projeto de investigação o trabalho de campo decorreu ao longo de onze sessões de noventa minutos cada, das quais foram efetuados registos vídeo intensivos (totalidade das sessões) e registos áudio parciais. Segundo vários autores, os registos em vídeo têm vindo a ganhar popularidade enquanto técnica de recolha de dados. Já em 2001 Burnaford, referido por Máximo-Esteves (2008, p. 91), referia a existência de grupos de professores-investigadores que utilizam a análise de vídeos como fonte primária para a sua investigação. Também Koshy (2005, p. 103) realça que, ao visionar as gravações, podem ser analisados diferentes aspetos da atividade realizada e identificadas situações inesperadas, que podem ser significativas. A mesma autora defende ainda que a gravação em vídeo é bastante útil para a recolha precisa de informação sobre a participação e as atitudes dos alunos (2005, p. 103).

3.4.2 Entrevistas

A realização de entrevistas a cada um dos grupos de trabalho, na etapa final do processo de composição das bandas sonoras, constituiu uma estratégia de enorme importância para a recolha de dados relevantes, que complementaram os dados recolhidos através da observação. Tal como referem Bogdan e Biklen (1991, p. 134) “... a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”. Ainda estes autores consideram que “as entrevistas de grupo podem ser úteis para transportar o

entrevistador para o mundo dos sujeitos” e que, “ao refletir sobre um tópico, os sujeitos podem estimular-se a uns aos outros, avançando idéias que se podem explorar mais tarde” (1994, p. 138). No mesmo sentido, Afonso refere que “em situações ou circunstâncias específicas pode-se justificar a realização de entrevistas em grupo” (2005, p. 100).

As entrevistas realizadas obedeceram a um formato semiestruturado, conduzidas a partir de um guião construído a partir das questões de pesquisa e eixos de análise do projeto de investigação (Afonso, 2005, p. 99). O guião elaborado para as entrevistas centrou-se pois nas categorias das aprendizagens musicais e sociais, organizadas em diferentes subcategorias (técnica, expressiva, concetual, apreciativa - para as aprendizagens musicais; trabalho cooperativo e aprendizagem entre pares - para as aprendizagens sociais). Este modelo de entrevista reveste-se de particular interesse num estudo com estas características, uma vez que permite que os entrevistados digam o que sabem e o que pensam sobre o tema, procurando o professor-investigador a clarificação das respostas no ato da entrevista, o que permitirá, na fase de categorização dessas mesmas respostas, o respeito pelo pensamento do entrevistado (Máximo-Esteves, 2008).

Quadro I Guião das entrevistas

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | OBJETIVOS | PERGUNTAS |
|--------------------------|--|--|---|
| APRENDIZAGENS MUSICAIS | TÉCNICAS | Identificar as aprendizagens técnicas, ao nível da execução instrumental/vocal, que foram realizadas | Aprenderam ou desenvolveram algumas novas técnicas para utilizar nos instrumentos/voz? |
| | CONCETUAIS | Saber como distinguem improvisação de composição e banda sonora de sonoplastia | Para vocês quais são as principais diferenças entre improvisar e compor? O que entendem por banda sonora? E por sonoplastia? |
| | EXPRESSIVAS | Conhecer os elementos considerados mais importantes para fazer uma composição para filmes | O que é necessário para fazer uma composição musical para um filme? |
| | | Identificar quais os mecanismos expressivos que são mais valorizados Perceber como é valorizado o indutor "filme" | Quais os mecanismos expressivos que consideram mais importantes numa composição musical para um filme? Relativamente às experiências de improvisação anteriores (com outros indutores) o que acharam de trabalhar sobre os filmes? |
| APRECIATIVAS | Aferir qual a avaliação que fazem do trabalho que realizaram e perceber quais as características mais valorizadas na avaliação das composições | Como avaliam a composição do vosso grupo? Porquê? Que composição dos vossos colegas preferem? Porquê? | |
| APRENDIZAGENS SOCIAIS | TRABALHO COOPERATIVO | Conhecer a forma de organização e o modo de funcionamento dos grupos de trabalho | Como é que acham que o vosso grupo se organizou? Todos os elementos do grupo contribuíram com ideias e sugestões? Na vossa opinião quais os pontos positivos do funcionamento do grupo? E os negativos? |
| | | Compreender como foram feitas as opções e tomadas as decisões no âmbito do trabalho cooperativo | Como é que decidiram que ideias musicais deviam ficar na versão final da banda sonora? |
| | Saber como valorizam o trabalho cooperativo | Se voltassem a ter uma experiência deste género prefeririam compor sozinhos ou em grupo? Porquê? | |
| APRENDIZAGEM ENTRE PARES | Identificar os momentos de aprendizagem entre pares | Durante a realização do trabalho de composição aprenderam algo de novo com algum dos outros elementos do grupo? O quê? | |

3.4.3. Recolha das composições

Como referi anteriormente, este projeto de investigação estudou o modo como se poderiam processar as aprendizagens, musicais e sociais, ao longo do processo de improvisação e composição musical de bandas sonoras para pequenos filmes de animação. Se é certo que a observação participante, bem como a realização das entrevistas, constituem fontes imprescindíveis de recolha de dados relevantes no âmbito deste estudo, certo é também que as composições realizadas pelos grupos de alunos contém em si mesmas, um conjunto valioso de informação para análise.

As composições foram gravadas em áudio por pistas, ao vivo (com todos os alunos a tocarem em simultâneo e sem adição de gravações suplementares realizadas *à posteriori*). A colocação dos quatro microfones de captação procurou obter a maior independência possível na recolha do sinal áudio dos vários instrumentos, ainda que com o constrangimento dos alunos estarem a gravar em tempo real com a projeção dos filmes de animação e, por conseguinte, numa disposição espacial que permitia o visionamento das imagens e, simultaneamente, possibilitava a comunicação visual entre os vários alunos/músicos. Cada grupo fez várias rondas de gravação, tendo sido utilizadas para a versão final das bandas sonoras a gravação que aliava a melhor qualidade de som, ao melhor grau de desempenho dos alunos. Foi também gravado o sinal MIDI do sintetizador com o objetivo de, na mistura final, utilizar-se um timbre instrumental o mais aproximado possível ao desejado pelos alunos. O registo áudio foi feito utilizando um interface áudio (Avid Mbox Pro) e um computador portátil a correr o software ProTools.

O processo de gravação das bandas sonoras foi também registado em vídeo, para possibilitar uma observação detalhada das técnicas instrumentais/vocais utilizadas e verificar também o modo como se estabelecia a interação e a comunicação entre os vários alunos no momento da execução musical.

3.5 Análise e tratamento dos dados

Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 205) “a análise de dados é o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou.”.

Nesta fase realizei a identificação, transcrição e organização de todos os dados recolhidos, de modo a tornar possível a produção de categorias de significação (Afonso, 2005, p. 121).

3.5.1 Identificação

Tendo sido realizado posteriormente à recolha dos dados, o processo de identificação definiu que:

Os alunos estão identificados com a inicial do seu primeiro nome ou, no caso de existirem vários alunos com o mesmo primeiro nome, inicial do primeiro nome e do apelido.

As entrevistas estão identificadas pela letra E e numeradas de um a cinco (relativos aos cinco grupos de trabalho).

As questões das entrevistas são identificadas com a letra Q e numeradas de um a catorze, de acordo com o guião que foi elaborado.

Os registos vídeo considerados relevantes (excertos), foram identificados de acordo com os diferentes processos implementados na sala de aula (visionamento, reflexão, improvisação, composição, gravação, entre outros), sendo ainda identificado o grupo de trabalho envolvido no processo (numeado de um a cinco) e a data da sessão em que o registo foi efetuado.

3.5.2. Transcrição

A transcrição é definida por Máximo-Esteves (2008, p. 102) como sendo “um ato de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnado-o da autenticidade da situação vivida.”. Com o intuito de minimizar os efeitos desta “transformação”, procurei fazer as transcrições em momentos muito próximos à realização dos diversos registos. Neste processo foram passados para texto todos os registos áudio e vídeo considerados relevantes, tendo existido a preocupação em manter a linguagem original.

3.5.3. Tratamento dos dados

Na pertença de todos os dados recolhidos, procedi ao seu tratamento recorrendo para tal à técnica de análise de conteúdo que “consiste na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham sentido para a pesquisa, assim como na classificação em categorias ou temas que tenham semelhança quanto ao critério sintático ou semântico (Oliveira et al, 2003, referidos por Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento & Matsumoto, 2008).

O processo de categorização dos dados surge da leitura analítica dos textos, que faz emergir regularidades, padrões e tópicos (Afonso, 2005, p. 121). No caso em concreto, a categorização teve como objetivo reunir em torno de expressões significativas um conjunto de indicadores com características comuns. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 221) “o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve vários passos: percorre os seus dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados e, em seguida, escreve palavras e frases que representam esses mesmos tópicos e padrões.”.

No quadro seguinte são apresentados os padrões de resposta, que surgiram em torno das categorias e subcategorias definidos no âmbito da problemática identificada e da questão de investigação que orientou o processo investigativo.

Quadro II **Análise e tratamento dos dados**

| CATEGORIAS | SUBCATEGORIAS | PADRÕES DE RESPOSTA |
|------------------------|-------------------------|--|
| APRENDIZAGENS MUSICAIS | TÉCNICAS | Existem aprendizagens técnicas demonstradas ainda que nem sempre conscientes e declaradas |
| | EXPRESSIVAS | O caráter expressivo da banda sonora é explorado na simultaneidade da observação do filme e da experimentação nos instrumentos São valorizadas as qualidades sonoras na representação expressiva O indutor filme implica mais trabalho de composição comparativamente a outros indutores |
| | CONCETUAIS | Existe uma consciência declarada e demonstrada da diferença entre os conceitos (improvisação/composição; banda sonora/sonoplastia) |
| | APRECIATIVAS | Os alunos são autocríticos e têm consciência de algumas debilidades das suas composições A avaliação feita pelos alunos do seu trabalho de composição é mais positiva quanto maior é a definição e estruturação das idéias musicais A apreciação musical valoriza o saber musical dos compositores e a utilização de efeitos (sonoplastia) |
| APRENDIZAGENS SOCIAIS | TRABALHO COOPERATIVO | A fase inicial do processo de composição foi confusa ao nível da organização dos grupos de trabalho O grupo discute e escolhe democraticamente as idéias, sobrepondo-se o interesse geral ao interesse individual O trabalho de grupo é muito valorizado (a diversidade de opiniões, a complementaridade e a reflexão crítica) |
| | APRENDIZAGEM ENTREPARES | A aprendizagem entre pares verifica-se, em grande medida, na correção do erro (questões técnicas e expressivas) É evidente a aprendizagem entre pares na partilha de idéias musicais |

3.6. Apresentação e interpretação dos dados

O processo de análise e de tratamento dos dados fez emergir um conjunto de resultados que importa apresentar e interpretar, numa narrativa que se estrutura em torno da categorização realizada à partida e nos padrões que a investigação colocou

a descoberto. São tidas em consideração as diferentes técnicas de recolha de dados e, sempre que necessário, são convocados os conceitos mobilizados no âmbito do enquadramento teórico.

3.6.1. Avaliação das composições

Considero que a apresentação dos resultados obtidos neste projeto de investigação, deverá começar pelos resultados da avaliação dos produtos composicionais realizados pelos alunos. Em meu entender, se a investigação incide sobre a identificação das aprendizagens envolvidas no processo de improvisação e composição musical de bandas sonoras, a qualidade das composições pode traduzir, ainda que parcialmente, a natureza dessas aprendizagens.

Referi anteriormente que a Espiral de Desenvolvimento Musical, de Swanwick e Tillman (1986), seria por mim utilizada como referencial para a avaliação dos produtos composicionais dos vários grupos de trabalho e também para caracterizar o pensamento musical dos alunos, tanto no que se refere à sua própria produção como também na apreciação que fazem do trabalho dos seus colegas. Este modelo, abrangente no modo como se organiza, permite ainda evitar a fragmentação da experiência musical que decorre da avaliação dos elementos musicais isolados (Swawick, 1988).

Deste modo, recolhidas e analisadas as composições, verificou-se que três das cinco composições se encontram num patamar ligeiramente inferior ao que seria expectável para jovens deste nível de ensino, situando-se ao nível da camada da Expressão. Nestas composições existe presença de carácter expressivo e de atmosferas musicais definidas (Godinho, 2012, conforme Swanwick, 1988), contudo o jogo imaginativo assenta principalmente na descrição sonora da imagem, ou seja, o som surge em associação direta com a imagem.

Casos há em que existem evidências de caracterização mais estruturada em termos melódicos e rítmicos, que deixam transparecer um pensamento mais metafórico e menos descritivo. Em particular na composição de um dos grupos a exploração

deliberada de elementos de contraste e surpresa estrutural indicam a presença de um pensamento especulativo.

3.6.2. Aprendizagens musicais

3.6.2.1. Técnicas

Existem aprendizagens técnicas demonstradas ainda que nem sempre conscientes e declaradas. São várias as evidências destas aprendizagens, nomeadamente no que se refere às técnicas de execução instrumental de vários instrumentos que integram o instrumental Orff disponível na sala de aula: (I_E1_Q1) *“Eu aprendi a tocar o prato. Eu não sabia.”*; (A_E4_Q1) *“Por exemplo eu achava que o xilofone e os instrumentos da mesma família só tinham (diz as notas da escala de Dó Maior) e não sabia que tinha outro género para essas notas.”*; (V_ImprovNoite_23out) *“... digo a um dos alunos que está a tocar metalofone contralto que as lâminas não estão a vibrar e alerta que as baquetas têm de bater e sair rapidamente, não podem permanecer em cima das placas.”*; (V_AprendTecnic_grupoIII_27nov) *“...alerto que têm de ter cuidado para não agarrar as baquetas com os dedos indicadores esticados pois prejudica a execução, “calcando” as notas.”*; (R_E5Q1): *“Da minha parte não. Da minha parte era a guitarra que também não é muito difícil e a flauta já estava habituado a tocar. Também foi igual.”*

Foram também realizadas aprendizagens no que se refere às técnicas de execução e de produção sonora de alguns instrumentos que não integram o instrumental Orff: (N_E4_Q1) *“Desde a primeira vez que eu toquei piano que eu nunca pensei que a colocação da mão fosse tão importante. Havia notas que fazia aqui (simula o gesto) e que eu trocava as mãos e não me dava tanto jeito fazer. Eu lá em casa, porque a minha mãe sabe tocar alguma coisa no piano, ela ensinou-me que tinha de posicionar as mãos de maneira a que conseguisse tocar as notas certas...”*; (V_VisionamCurtasMetrag_TrabalhoGrupo_30out) *“O R. pergunta se na guitarra*

elétrica dá para fazer sons mais leves- que não sejam distorcidos, digo- para fazer uma parte que seja mais feliz.”; “Ensino à M. a posição, na guitarra, dos acordes de Lá menor e Dó Maior.” (V_Prof_ensinaacordesgtr_20nov).

Considero também relevantes algumas aprendizagens realizadas pelos estudantes relativamente à gravação e, de forma mais específica, a captação de áudio (colocação dos microfones e nivelamento do sinal de entrada): (V_ImprovPlan_grupoIV_27nov) *“O A. diz-me que os micros não estão a trabalhar e respondo que os micros não estão a amplificar o som e sim a captar para gravar.”* ; (V_AprendTecnicaCaptac_grupoIII_27nov) *“Teste do nível de intensidade máxima do sinal do micro da M. (djembé) quando lhe aplica um batimento mais forte (primeiro digo mais alto e depois corrijo) no momento em que o personagem cai da árvore. Alerto a M. para tentar controlar e não fazer com mais intensidade que aquela que acabou de fazer, pois o som está feito para aquele volume... Peço à M. para tocar na guitarra para ver a entrada do sinal. Digo-lhes que no formato que estamos a utilizar o som que é produzido por qualquer um deles acaba por entrar nos micros dos colegas do lado, devido à proximidade.”*.

3.6.2.2. Expressivas

O carácter expressivo da banda sonora é explorado na simultaneidade da observação do filme e da experimentação nos instrumentos: (M_E5_Q4) *“Para mim é preciso ter um instrumento para ver onde o vou utilizar, onde vou entrar com esse instrumento nalguma parte do filme, para ver o que fica melhor.”*; (M_E3_Q4) *“Para nós sabermos escolher bem os instrumentos temos de conhecer bem o filme e vê-lo várias vezes.”*; (T_E3_Q4) *“Por exemplo, ver se os sons que produzem os instrumentos encaixam bem no filme. Por exemplo o bloco de dois sons dá para fazer o tic-tac do tempo a passar.”*; (N_E4_Q4) *“Ver o que fica melhor com os momentos que ocorrem.”*.

São valorizadas as qualidades sonoras na representação expressiva: (V_VisionamCurtasMetragTrabalhoGrupo_30out) *“A I. diz à M. que quando o*

pinguim cai na chaminé se ouve um estrondo tocado pelo tambor e que depois se ouve o reco-reco (rasgar da página do calendário). Põem o vídeo de início e dizem que entra o piano e depois os jogos de sinos para “fazer” a neve.”; (M_E1_Q5) “Por exemplo para este há partes em que podemos usar agudos, na parte da neve, mas há partes em que fica bem o grave para dar suspense.”; (N_E4_Q5) “Para mim é o realce tímbrico porque há certas situações em que precisa de haver uma coisa que se impõe acima das outras para percebermos que... Dando o exemplo do nosso, quando o urso encontra o passáro a B. faz o som do passáro e aquilo faz um realce tímbrico porque é do pássaro que nós estamos a falar. É o som do pássaro, é o pássaro que nós queremos realçar.”.

O indutor filme implica mais trabalho de composição comparativamente a outros indutores, nomeadamente a imagem estática: (M_E5_Q6) “Numa imagem nós estamos a fazer sempre o ritmo ou triste ou alegre, porque não muda. No vídeo pode mudar entre o triste e o alegre.”; (C_E2_Q6) “*E é mais complicado do que ser uma imagem parada, porque se for a imagem parada estamos sempre a ver aquela imagem e já sabemos o que combina com aquilo. É diferente se for um filme.*”.

3.6.2.3. Concetuais

Existe uma consciência declarada e demonstrada da diferença entre os conceitos (improvisação/composição; banda sonora/sonoplastia): (M_E1_Q2) “*Para mim improvisar é tocar aquilo que nós estamos a lembrar na hora e compor é pensar no assunto e escrever uma melodia ou assim.*” ; (B_E4_Q2) “*Improvisar... improvisar é fazer uma coisa do nada. Compor demoramos mais tempo, planeamos o que vamos fazer, combinamos tudo e as notas musicais são mais organizadas, não é ao calhas.*”; (TM_E4_Q2) “*Eu acho que a improvisação é uma coisa que nós inventamos no momento e depois a composição é uma coisa que vem da improvisação, só que já com mais trabalho e já escrito numa pauta.*”. (C_E2_Q3) “*Sonoplastia são todos os sons que existem, por exemplo fechar uma porta, bater com alguma coisa, arrastar uma cadeira. Banda sonora toda a música que pode acompanhar o filme.*”; (M_E5_Q3) “*Banda sonora para mim é uma música que*

acompanha um filme...”; (M_E5_Q3) “Sonoplastia é por exemplo uma televisão, uma campanha. A banda sonora é uma música que entra numa parte de um filme, por exemplo numa perseguição.”.

Relativamente às diversas atividades realizadas, no âmbito do projeto educativo, também existe uma clarificação das diversas etapas: (N_E4_Q2) *“É um bocadinho improvisação e um bocadinho composição.”.*

3.6.2.4. Apreciativas

Os alunos são autocríticos e têm consciência de algumas debilidades das suas composições: (C_E5_Q7) *“No princípio havia instrumentos que quando estavam a tocar parecia que não faziam sentido, mas depois no fim já tudo encaixava no filme.”.*

A avaliação feita pelos alunos do seu trabalho de composição é mais positiva quanto maior é a definição e estruturação das idéias musicais: (C_E2_Q7) *“Mas ainda temos de ver a entrada dos instrumentos pois há muitos momentos de silêncio durante o filme. Ainda está tudo muito apagadinho. Sobretudo a A. ainda está ali a tocar atrás (aponta para o metalofone baixo) muito levezinho.”;* (C_E2_Q7) *“Ainda não está bem definido. Ainda temos de ter mais idéias. Não é preciso mais instrumentos só que...”.*

A apreciação musical valoriza o saber musical dos compositores e a utilização de efeitos (sonoplastia): (M_E1_Q8) *“A M. a tocar violino.”;* (M_E3_Q8) *“Quando a N. toca piano dá um som mais suave.”;* (M_E3_Q8) *“Sim, acho que por exemplo quando a B. imita um passaro, quando o A. imita o Pai Natal e quando fazem a árvore de Natal.”;* (C_E2_Q8) *“Sim e depois o reco-reco quando se tira as folhas do calendário...”.*

3.6.3. Aprendizagens sociais

3.6.3.1. Trabalho cooperativo

A fase inicial do processo de composição foi confusa ao nível da organização dos grupos de trabalho: (M_E3_Q9) *“Eu acho que ao início estava um pouco desorganizado. Estava tudo a querer ir para os instrumentos e a escolher os instrumentos.”*; (V_E4_Q9) *“Começou a ser complicado porque começámos a ver o filme e cada um tinha idéias diferentes...”*.

O grupo discute e escolhe democraticamente as idéias, sobrepondo-se o interesse geral ao interesse individual: (M_E5_Q12) *“Cada um dava a sua idéia e depois a idéia que parecia melhor para o grupo ficava.”*; (V_E4_Q9) *“... Não pode ser só as minhas idéias para um filme. Temos de por um pouco de todas as idéias naquilo que vamos fazer.”*; (V_AprensEntrePares_Grupo5_27nov) *“O S. pede silêncio para sugerir que, ao invés de tocarem todos a melodia até ao final, poderia haver saída sequencial de instrumentos, saindo primeiro a flauta do A., depois as teclas e a flauta do R. e por último a M., que acabaria o tema. O R. sugere ao A. que toquem ambos a melodia em simultâneo e fazem um teste com o piano também.”*.

O trabalho de grupo é muito valorizado (a diversidade de opiniões, a complementaridade e a reflexão crítica): (M_E5_Q13) *“Porque com o grupo podemos ter mais idéias e discutir idéias...”*; (A_E4_Q9) *“Sózinho é difícil porque temos de ter as idéias todas, enquanto em grupo se eu não tiver a idéia alguém irá ter a idéia que falta.”*; (AI_E1Q13): *“Por exemplo, eu tinha muitas idéias mas as idéias ficavam muito mal. As idéias que eu tinha ficavam muito mal! Portanto se eu estivesse a fazer individual o meu trabalho não ia sair nada de jeito, mas como eu estou a fazer em grupo quando eu tinha uma idéia eles diziam que não podia ser assim.”*.

3.6.3.2. Aprendizagem entre pares

A aprendizagem entre pares verifica-se, em grande medida, na correção do erro (questões técnicas e expressivas): (AM_E3Q14) *“Quando o M. fazia com muita força e não sabia as notas, nós íamos lá ajudar e dizíamos “Não toques com tanta força. Toca mais estas notas para ver como é que fica, como é que soa.”;* (TA_E1_Q14) *“A I. ensinou-me a tocar a guizeira!”;* (V_ComposII_ProfCoord_grupo2_04dez) *“O R. toca duas notas e pergunta à C. “Assim?”. Ela acena que sim.”;* (V_ExperienciaTimbres_Grupo1_30out) *“A M. trabalha com o R. no jogo de sinos, diz-lhe que para o soprano tem de utilizar as baquetas mais pequenas e demonstra-lhe uma idéia de alternância entre graves e agudos (soprano e contralto).”.*

É evidente a aprendizagem entre pares na partilha de idéias musicais: (AM_E5Q14): *“A C., quando nós estávamos na outra sala, ajudou-me muito com o metalofone e ajudou-me muito porque eu estava a fazer uma música e a C. disse assim “ah não mas olha para o filme e vê que isto não fica bem se estás a tentar fazer uma música triste, mas ao mesmo tempo com isso que está a fazer parece que é alegre”. Depois eu não estava a conseguir, ela ajudou-me e ficou...”.*

4. CONCLUSÕES

O projeto que tenho vindo a descrever, utilizou a metodologia de investigação-ação para identificar quais as aprendizagens musicais e sociais realizadas pelos alunos, em diversas vertentes, através do processo de composição de bandas sonoras para pequenos filmes de animação, em contexto de trabalho cooperativo. Foram utilizados instrumentos e técnicas de recolha de dados próprios de uma investigação qualitativa, como sendo a observação participante e a entrevista semiestruturada, tendo os dados recolhidos sido analisados mediante a técnica de análise de conteúdo. A interpretação dos dados teve por base a triangulação da informação recolhida através dos diferentes instrumentos, e fez emergir o corpo de resultados que apresentei no capítulo anterior.

Importa recordar que a conceção e implementação deste projeto tem origem na convicção que possuo de que a criação musical, realizada pela criança desde muito cedo, promove um desenvolvimento mais sustentado e significativo de competências técnicas e expressivas, valorizando paralelamente o património emocional e o potencial comunicacional do indivíduo.

Partindo da análise e interpretação dos dados recolhidos neste estudo, é possível extrair algumas conclusões que considero relevantes e que confirmam e reforçam a importância do desenvolvimento de atividades de criação musical, ao longo do percurso de educação musical das crianças e jovens.

Revestiu-se para mim de enorme importância o facto de os alunos, no âmbito deste projeto, poderem utilizar todas as suas competências musicais e os “saberes” que já possuíam e que em âmbito escolar nunca tinham sido explorados. A valorização do discurso musical dos alunos (Swanwick, 2003, referido por Oliveira & Rezende, 2010) transcende aqui a mera identificação dos seus gostos musicais e procura despoletar a sua expressão musical imaginativa e identitária, bem como a sua capacidade de fazer escolhas, de tomar decisões e de interagir musicalmente.

Tomando como referência a “Espiral de Desenvolvimento Musical” de Swanwick e Tillman (1986), um dos aspetos que é possível verificar neste estudo, prende-se com

a tendência que existe para que o trabalho de composição musical, de crianças deste nível etário (onze/doze anos), se situe ao nível da camada da Expressão, ou seja, ligeiramente abaixo ao que seria expectável. Embora esta seja a tendência predominante, é possível aferir que pontualmente o desenvolvimento musical ascende a patamares ligeiramente superiores, situando-se ao nível da camada da Forma e, de forma mais concreta, no modo de desenvolvimento Especulativo.

Numa outra perspetiva, é também possível considerar que o próprio processo de improvisação e composição favorece a progressão da qualidade das composições realizadas, uma vez que os produtos finais apresentam um nível que considero superior face às primeiras experiências que foram gravadas. Pelo facto desta ter sido uma primeira experiência composicional verificou-se uma fase inicial de grande incerteza, de experimentação e pouca produção, o que aliado à falta de domínio instrumental e musical não permitiu a mobilização de saberes musicais mais consistentes no processo de composição. Estas dificuldades, observadas ao longo do processo de composição, podem ser um indicador de um percurso pouco regular e consistente ao nível da educação musical. Em minha opinião, a falta de experiências diversificadas e enriquecedoras das crianças, nos vários domínios da atividade musical, reflete-se não só nas dificuldades em expressar o seu pensamento criativo (Webster, 1990), como também no modo como apreciam as composições dos seus pares, valorizando essencialmente o domínio instrumental (mesmo quando muito rudimentar) e a capacidade de produção de efeitos sonoros.

No entanto, o trabalho de improvisação e composição de bandas sonoras para pequenos filmes de animação, potencia o desenvolvimento a vários níveis. No que se refere às aprendizagens musicais estimula o desenvolvimento técnico instrumental e vocal, bem como a exploração das suas capacidades expressivas e tímbricas. Ao longo do processo de composição foram bastante evidentes os progressos realizados ao nível dos domínio técnico e expressivo do instrumental Orff. Por outro lado, é possível constatar que o desenvolvimento de aspetos de natureza técnica e expressiva estende-se a todos os instrumentos que estejam acessíveis, na escola ou fora dela, e que sejam mobilizados para este tipo de trabalho. Deste modo, e no contexto das atividades criativas, são valorizadas todas as competências musicais das crianças.

As aprendizagens musicais são também notórias na exploração e utilização de mecanismos expressivos diversificados, bem como de timbres disponíveis ou propositadamente criados para a produção de efeitos específicos. Também as evidências da existência de um jogo imaginativo assente na imitação sonora da imagem, quer em termos de associação direta quer em termos metafóricos, podem confirmar a pertinência dessas mesmas aprendizagens. Verifica-se que na composição de bandas sonoras, por parte de crianças destas idades, existe uma tendência para que a música se “encoste” à outra realidade, sendo em grande parte associativa e evidenciando características de sonorização. Este carácter analógico das composições tem uma maior incidência face a uma abordagem mais metafórica, que apenas surge ocasionalmente. Neste sentido, o indutor “filme de animação” pode traduzir-se num desafio mais exigente, comparativamente ao trabalho de composição sobre outros indutores, uma vez que a riqueza do potencial expressivo da imagem animada implica a tomada de consciência e a articulação entre diferentes dimensões: o ritmo, a estética, o tipo de ambientes, a história (guião), os tempos da ação, entre outras.

É ainda possível verificar que a experiência prática e o debate em torno da composição favorecem a apreensão dos conceitos relacionados com a criação de bandas sonoras, tais como conceitos de improvisação, composição, banda sonora e sonoplastia. A vivência das atividades de improvisação e composição promove igualmente a apropriação de conceitos relativos à expressão musical, seja no conhecimento e utilização concreta das propriedades do som, como na capacidade de mobilizar os mecanismos expressivos necessários. A necessidade de expor as idéias musicais acaba por estimular a utilização de vocabulário musical específico que, uma vez trazido do plano abstrato para o plano concreto, acaba por adquirir um significado muito mais substantivo.

Importa destacar que nem sempre as aprendizagens musicais são conscientes e declaradas. Ao longo do processo e em particular numa primeira fase com maior pendor exploratório, as aprendizagens ocorrem no decurso da atividade concreta, do “fazer”, não assumindo um carácter significativo se é algo que as crianças não fazem pela primeira vez (se no passado já manipularam determinado instrumento, se já utilizaram determinado gesto expressivo ou conceito). Este facto remete para as

características específicas do processo criativo, que muitas vezes se inicia sem que exista necessariamente uma consciência, ou uma racionalidade muito evidentes. Creio que a apropriação mais racional de algumas aprendizagens ocorre nos momentos de reflexão que, na minha opinião, têm de existir em todos os processos de improvisação e composição musical. Se é verdade que, por vezes, importa não tornar demasiado “regimentado” ou delimitado o processo criativo, não é menos verdade que no exercício de reflexão e de partilha sobre o que se realizou, o que se observou ou ouviu, se constrói também o pensamento musical individual e se efetivam as aprendizagens.

O professor assume aqui um papel decisivo no despoletar das dinâmicas de reflexão e também como moderador desses momentos, levantando questões, incentivando o debate e esclarecendo pontos de vista. Penso até que é neste exercício de reflexão, quase em tempo real com a ação, que o papel do professor fará toda a diferença face a novas realidades de autoensino, surgidas no advento da era da informação rápida e personalizada. O professor utiliza todo o seu *know-how* na resposta imediata às questões ou, porventura mais importante, auxilia e coordena a procura de respostas relevantes e de qualidade (científica e pedagógica). Seja como mediador do trabalho cooperativo, mas também como facilitador das condições adequadas para que seja aproveitado todo o potencial de aprendizagem destas atividades, o professor terá de estar disponível para procurar um equilíbrio entre uma forma de ensinar mais responsiva e, noutras ocasiões, mais diretiva.

Ao nível das aprendizagens sociais sai reforçado e valorizado o trabalho cooperativo. São enaltecidas as vantagens da cooperação no trabalho de equipa, com vista à obtenção de resultados consistentes e de qualidade, no objetivo comum. Fernandes (1997) refere que o trabalho em conjunto num mesmo problema, em vez de separadamente em componentes da tarefa, cria um ambiente rico em descobertas mútuas, *feedback* recíproco e um partilhar de ideias frequente.

Por outro lado, a relativa insegurança manifestada no desenvolvimento do trabalho de composição musical, pode explicar uma maior valorização atribuída pelas crianças à complementaridade do trabalho cooperativo. O trabalho cooperativo adquire pois especial importância e interesse uma vez que, tal como sugerem Johnson e Johnson (1990), referidos por Fernandes (1997), “trabalhando

cooperativamente os alunos ganham confiança nas suas capacidades individuais”. Neste contexto, verifica-se que a organização dos grupos de trabalho decorre em ambiente democrático, sem a presença de líderes declarados, mas com a valorização de saberes individuais e da partilha entre todos os elementos.

No mesmo sentido, surge valorizada a aprendizagem entre pares, ainda na perspetiva da construção de um projeto comum. Esta dinâmica incide tanto na correção do erro gerado no âmbito das questões técnicas e expressivas, como na troca mais colaborativa de ideias musicais. Revestem-se de particular importância estas aprendizagens mais informais (Green, 2002 e 2008, referida por Wright & Kanellopoulos, 2010) que surgem da interação musical dos alunos, nos momentos de partilha das ideias musicais e de reflexão e debate dessas mesmas ideias.

4.1 Implicações educativas

O projeto educativo e de investigação que implementei, para além das reflexões que originou e das conclusões que permitiu retirar, perspetiva alguns caminhos que poderão ser trilhados no futuro em diferentes planos.

Numa dimensão mais abrangente, teria toda a pertinência estabelecer uma articulação entre o trabalho de improvisação e composição musical realizado na escola, com alguns projetos promovidos por outras instituições. Refiro-me, como exemplo, a atividades dinamizadas pelas Câmaras Municipais, seja no âmbito das Feiras Pedagógicas que se realizam anualmente em vários locais, como a projetos direcionados para a composição de bandas sonoras em meio escolar. Creio que, neste contexto, tem também toda a pertinência estabelecer parcerias com outras instituições de ensino de música a nível local, parcerias essas que se podem concretizar de diversas formas: apresentação pública de trabalhos, oficinas de improvisação, projetos de improvisação/composição partilhados, *workshops* de instrumento/voz, entre outros. A imensa riqueza pedagógica que pode advir para os alunos do segundo ciclo de escolaridade deste tipo de iniciativas e do contacto com compositores e criadores, justifica que se criem e desenvolvam estas dinâmicas.

Numa outra dimensão, creio que no contexto escolar existem também pontes possíveis de estabelecer. Neste sentido, o trabalho de improvisação e de composição pode articular-se com outros projetos existentes na escola, nomeadamente na criação de bandas sonoras/sonoplastias originais para uma grande variedade de atividades: peças de teatro de âmbito interdisciplinar, separadores musicais para o clube de rádio, som/música específica para a apresentação de trabalhos de alunos e/ou professores, para concursos e desfiles, entre vários exemplos possíveis. A dinâmica de improvisação e composição musical no meio escolar permite ainda, em minha opinião, a otimização de espaços e rentabilização de recursos já existentes como é o caso das salas de Informática onde, com um pequeno investimento em equipamentos específicos, se poderia desenvolver um trabalho valioso de integração musical de diversas tecnologias e linguagens.

Ao nível metodológico existem também diversas repercussões possíveis deste projeto. O inegável valor educativo das atividades criativas, como a improvisação e a composição musical, implica que estas devam continuar a ser dinamizadas com os alunos em todos os níveis de ensino. No entanto, tem de procurar-se um equilíbrio entre a composição e as outras áreas da experiência musical (*performance* e audição), com vista ao desenvolvimento de uma bagagem musical consistente que possa ser convocada nas situações criativas. A componente exploratória, experimental, associada a estas atividades promove aprendizagens sustentadas, ainda que por vezes pouco conscientes ou racionalizadas pelos alunos. O processo criativo estimula a utilização de instrumentos diversificados, o que cria ambientes sonoros ricos para fruição e para reflexão. Estimula também o desenvolvimento técnico e artístico, assente na expressão individual e na interação coletiva. Importa pois fomentar o trabalho cooperativo neste tipo de criação musical, terreno fértil para significativas aprendizagens não formais.

As consequências futuras deste projeto estendem-se também ao plano pessoal e profissional. Fica, da minha parte, uma enorme vontade de criar dinâmicas mais frequentes de criação musical na sala de aula, recorrendo a indutores diversificados. Também a vertente da composição relacionada com as tecnologias de gravação, edição e sequenciação de áudio e midi, constitui para mim uma área com enorme

interesse e pode representar uma “revolução” no trabalho que, creio, ainda é maioritariamente realizado ao nível do 2º ciclo do ensino básico. A existência atualmente de tecnologias de uso diário por parte dos jovens (telemóveis, tablets e computadores), que têm já inúmeras potencialidades para trabalhar o som, tem de ser explorada e integrada no conjunto de recursos que pode ser mobilizado, no quadro das atividades criativas a implementar.

Este projeto foi idealizado partindo de uma motivação pessoal muito forte, firmada no meu percurso musical rico em experiências criativas e de experimentação. Com este estudo sai reforçada a minha convicção de que a dimensão criativa na música favorece um conjunto de aprendizagens muito significativas e motiva crianças e jovens para a uma prática musical mais substantiva.

Bibliografia

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores, SA.
- Beegle, A. C. (2010). A classroom-based study of small-group planned improvisation with fifth-grade children. *Journal of Research in Music Education*, 58 (3), 219–239. The National Association for Music Education.
- Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E. & Matsumoto, P. (2008). O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]*, 187 - 199, janeiro/junho 2008
- Beineke, V. (2008). A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, Vol. 20, 19-32. setembro 2008.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.
- Burnard, P. (2002). Investigating children's meaning-making and the emergence of musical interaction in group improvisation. *British Journal of Music Education*, 19 (2), 157-172. Cambridge University Press.
- Burnard, P. and White, J. (2008). Creativity and performativity: counterpoints in British and Australian education. *British Educational Research Journal*, 34 (5), 667-682.
- Correia, M. C. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação, *Pensar enfermagem*, vol. 12, nº 2, 2º semestre se 2009. pp. 30-36.
- Costa, M.M. (2010). O valor da música na educação na perspetiva de Keith Swanwick. *Dissertação de Mestrado em Educação*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas, *Psicologia Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, pp. 455- 479.
- Custodero, L. A. (2007). Origins and expertise in the musical improvisations of adults and children: a phenomenological study of content and process. *British Journal of Music Education* 24 (1), 77-98. Cambridge University Press.
- Fernandes, E. (1997). O trabalho cooperativo num contexto de sala de aula. *Análise Psicológica*, 4 (XV): 563-572.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação* vol. 14, nº 2, pp. 273-291.

Gooch, D. & Brearley, S. Criteria for Collaborative Creativity. *Department of Computer Science*. University of Bath.

Leal, F. (2006). Sonoplastia & Desenho de Som. www.franciscoleal.com

Leite, C. D. (2003). O diálogo nos trabalhos criativos em grupo como contributo para a compreensão musical. Estudo sobre as actividades de composição em contexto de sala de aula no ensino básico – 3º ciclo. *Música, Psicologia e Educação*(5). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Kiehn, M. T. (2007). Creative Thinking: Music Improvisational Skills Development among Elementary School Students. *Journal of Education and Human Development*. 1 (2).

Koshy, V. (2005). *Action research for improving practice: a practical guide*. London: Paul Chapman Publishing.

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

Ministério da Educação (1991). Programa de Educação Musical- 2º Ciclo. Vol. I e II. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Ministério da Educação (2001). Orientações Curriculares para o 3º Ciclo do Ensino Básico- Música. Departamento da Educação Básica.

Moreira, M. A. (2001). Formar formadores pela investigação-ação: potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. in *A investigação-ação na supervisão em ensino do Inglês: para a (re)construção das teorias e práticas na formação de supervisores e professores estagiários*. Universidade do Minho.

Oliveira, J. e Rezende, D. (2009). Música como discurso segundo Swanwick, Sloboda e Serafine e a prática pedagógica da música. *Cadernos do Colóquio*, Vol. 10, No 2 (2009).

Ribeiro, C. (2006). Aprendizagem Cooperativa na sala de aula: Uma estratégia para a aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação- Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade. *Dissertação de Mestrado em Biologia e Geologia para o Ensino*. Vila-Real.

Sawyer, R. K. (2000). Improvisational Cultures: Collaborative Emergence and Creativity in Improvisation. *Mind, Culture, and Activity*, 7 (3), 180–185. Regents of the University of California on behalf of the Laboratory of Comparative Human Cognition.

Sawyer, R. K. (2004). Creative Teaching: Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33 (2), pp. 12–20.

Sawyer, R. K. & DeZutter, S. (2009). Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge From Collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3 (2), 81–92. American Psychological Association.

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

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

Swanwick, K. (2008). The 'good-enough' music teacher. *British journal of Music Education*, 25:1, pp. 9-22. Cambridge University Press.

Vasconcelos, A. A. (2003). Música, educação, aprendizagens e desenvolvimento: olhar o presente com sentidos de futuro, nas políticas, na pedagogia e na didática musical. in *I Encontro Regional de Professores de Educação Musical da Madeira*, Funchal, 21 de Maio de 2003.

Vygotsky, L. (2012). *Imaginação e criatividade na infância: Ensaio de psicologia* (J. P. Fróis, Trad.). Lisboa: Dinalivro. (Obra original publicada em 1930).

Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal*, Vol. 76, No. 9, Special Focus: Creative Thinking in Music (May, 1990), pp. 22-28.

Webster, P. R. (2001). Repensar o ensino da música no novo século. *Música, Psicologia e Educação* (3). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Webster, P. R. (2002). Creative Thinking in Music: Advancing a Model. *Creativity in Music Education in a series: Research to Practice: CMWA Biennial Series*.

Webster, P. R. (2009). No Child Left Without Creative Thinking: Encouraging Imaginative Thought. *Bienen School of Music, Northwestern University Wisconsin Music Educators Association Conference*, October 31.

Wright, R. & Kanellopoulos, P. (2010). Informal music learning, improvisation and teacher education. *British Journal of Music Education*, 27: 1, 71–87.

