



André Roque Gameiro **Realização de um Concerto no Dia**
Tenreiro Patrício **de Reis no 1º Ciclo**

Aprendizagens Musicais e Sociais

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de
Educação Musical no Ensino Básico

Dezembro 2015

Resumo

O presente relatório consiste na descrição e realização de um projeto educativo cujo objetivo final visava a realização de um concerto com *performances* vocais e instrumentais, no âmbito da educação musical no ensino básico, e procurou motivar os alunos para a atuação em público. Os intérpretes foram crianças do 1º ciclo do 4º ano de escolaridade. O público foi também constituído por crianças do 1º ciclo, professores e auxiliares, mais precisamente a restante comunidade escolar. Os alunos tocaram flauta e cantaram em todas as músicas. Neste concerto realizaram-se quatro canções: três da autoria de Margarida Fonseca Santos e uma do cantor/compositor Vitorino.

Este projeto educativo realizou-se na Escola Básica 1 JI de São Marcos nº2, pertencente ao agrupamento de escolas D. João II, no concelho de Sintra. A turma tinha 20 alunos e frequentava o 4º ano de escolaridade. Contou-se também com a colaboração de um professor de música, responsável pela turma em questão, e com a professora titular dessa mesma turma.

A nível teórico, são expostos os conceitos de Swanwick (1979) quanto à audição, composição e interpretação. São ainda expostas a noção de prática de conjunto por parte de Amato e a noção de aprendizagens formais e informais referidas por Wille (2005).

A investigação realizada foi do tipo investigação-ação. Foram analisadas as competências adquiridas quer ao nível musical, quer ao nível social. As competências estudadas foram: competências instrumentais, vocais, *performance*, prática de conjunto, sociais e competências noutras disciplinas que não a música. Também foram realizadas a análise das perceções dos alunos sobre o trabalho feito e sobre a sua própria aprendizagem. Foi feita ainda uma análise do impacto do projeto nas próprias crianças, bem como as perceções do público e interações com o mesmo.

Concluiu-se que houve competências adquiridas, nomeadamente as instrumentais, vocais, sociais, prática de conjunto. Os alunos inicialmente não apresentaram competências na prática instrumental pelo que no final já apresentaram competências ao nível instrumental. Praticamente todos os alunos descreveram a experiência de forma positiva, afirmando que gostariam de a repetir. Valorizaram as competências adquiridas e também a diversidade de competências em todo o projeto.

Abstract

This report consists in the description and implementation of an educational project with the ultimate aim of staging a concert featuring both vocal and instrumental performances, in the context of music education within primary education, and which sought to motivate students for public performance. The performers were children attending the 4th year of the 1st cycle of education. The public was also composed of children from the 1st cycle, teachers and assistants or, more specifically, the remaining school community. The students played the flute and sang in every song. The concert featured four songs: three by Margarida Fonseca Santos and one by singer/songwriter Vitorino.

This educational project was carried out at Escola Básica 1 JI de São Marcos n. 2, from the D. João II school district in the municipality of Sintra. The class comprised 20 students from the 4th grade. The music teacher and the classroom teacher responsible for that class also collaborated on the project.

In theoretical terms, Swanwick's (1979) concepts of hearing, composition and interpretation will be approached. The notion of ensemble practice by Amato and the notion of formal and informal learning defined by Wille (2005) will also be described.

A research-action type of research was conducted. The skills acquired were analyzed both at the musical level and at the social level. The competences studied were: instrumental skills, vocal skills, performance, ensemble practice, social skills and skills in areas other than music. An analysis was also carried out of student's perceptions about the work accomplished and about their own learning process. The project's impact on the children was also analysed, as well as the audience's perceptions and the children's interactions with the audience.

It was concluded that competences were acquired, particularly instrumental, vocal, social, and in ensemble practice. Students did not present instrumental skills initially, whereas those skills were present at the end of the project. Virtually all students described the experience positively, saying they would like to repeat it. They valued the competences acquired and also the diversity of those competences throughout the project.

Dedicatória

**Aos meus pais,
aos meus irmãos
e à minha Ana
pelo apoio demonstrado**

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio e ajuda de algumas pessoas que gostaria de agradecer.

Ao professor António Ângelo Vasconcelos, professor orientador, pelo apoio, disponibilidade, sugestões apresentadas durante todo este processo, ensinamentos no campo da Educação musical e suas abrangências e também pela prontidão em arranjar soluções para que o mestrado se realizasse.

Ao professor José Carlos Godinho pela disponibilidade, sugestões, apoio e acompanhamento, incentivo durante todo o meu mestrado e prontidão para ajudar e proporcionar condições para que o mestrado se realizasse.

A todos os professores do mestrado que me ajudaram à minha formação como professor.

Aos meus colegas que me apoiaram durante este processo e partilharam experiências durante o mestrado e ajudaram na realização do mesmo.

Um agradecimento especial ao professor Tomás Crawford Nascimento pela disponibilidade e ajuda que me providenciou durante o mestrado.

À turma de 4ºano da escola Escola Básica 1 JI de São Marcos nº2, pertencente ao agrupamento de escolas D. João II que me permitiu que este mestrado se realizasse.

À professora titular que permitiu que o mestrado se pudesse realizar na sua turma.

Índice

Introdução.....	9
1 - Enquadramento Teórico.....	11
1.1 – Aprendizagens formais e informais.....	11
1.2 – Criatividade e processos criativos.....	13
1.3 – Aprendizagens musicais.....	15
1.3.1 – Audição.....	16
1.3.2 – Interpretação.....	17
1.3.3 – Prática Instrumental.....	20
1.3.4 – Prática Vocal.....	21
1.3.5 – Prática de Conjunto.....	22
1.4 – Aprendizagens Sociais.....	23
1.5 – Papel do professor.....	24
2 – Projeto Educativo.....	26
2.1 – Contextualização.....	26
2.2 – Descrição geral do projeto.....	26
2.2.1 – Objetivos.....	27
2.2.2 – Aprendizagem de canções.....	28
2.2.3 – Apresentação pública.....	30

3- Projeto de investigação.....	31
3.1 – Metodologia de investigação.....	31
3.1.1 – Recolha e tratamento de dados.....	33
3.1.2 – Notas de campo, vídeos e grelhas de observação.....	33
3.1.3 – Entrevistas.....	34
3.2 – Apresentação e interpretação dos dados.....	36
3.2.1 – Aprendizagens vocais e instrumentais.....	36
3.2.2 – Aprendizagens sociais.....	43
3.2.3 – Perceções sobre o trabalho realizado.....	45
3.2.4 - Concerto e interação com o público.....	46
4 – Conclusões.....	49
5 – Bibliografia.....	52

Índice dos anexos

Anexo 1 - Notas de campo.....	56
Anexo 2 - Transcrição das entrevistas.....	69
Anexo 3 - Letras das músicas.....	80
Anexo 4 - Autorização para os encarregados de educação.....	83

Introdução

A educação musical tem como objetivo não só apenas formar músicos mas também de formar personalidades e potenciar outras capacidades cognitivas. Segundo Oliveira e Milhano (2010), a educação musical “articula a razão, a emoção e a imaginação” e favorece “a criação, o experimentalismo, a interação coletiva, a resolução de problemas, o desenvolvimento do sentido crítico, a expressão, o conhecimento, a exigência, a persistência, o exercício da cidadania, a cultura” (pág. 13).

Este trabalho visa fazer uma investigação-ação a um projeto educativo sobre educação musical. O projeto educativo consistiu em construir um espetáculo musical para a comunidade escolar. A investigação associada a este projeto educativo entra no ramo das investigações em ciências sociais. Esta caracteriza-se por não ser exata e objetiva como acontece com as ciências experimentais e ciências exatas. Tal facto deve-se a que uns dos objetos da investigação é o ser humano que, dada a sua complexidade leva a que os resultados da observação de um objeto deste tipo sejam subjetivos, não lineares e sujeito a várias interpretações.

De acordo com regras de se fazer uma investigação em ciências sociais cabe ao investigador começar por formular uma questão de partida, essa que resulta da identificação da problemática. A questão de partida tem como característica ser possível respondê-la depois de analisado o contexto educativo mesmo que não seja possível totalmente devido a variadas condicionantes.

Identificação da problemática

Na escola Básica 1 JI de São Marcos nº2, pertencente ao agrupamento de escolas D. João II, em Sintra, a prática musical anteriormente existente era essencialmente vocal. Os alunos são do primeiro ciclo. O problema identificado neste caso é a falta de diversidade de práticas musicais que esta escola costuma praticar. Como agente catalisador do ensino da música, a preocupação perante este problema é que haja solução exequível, tendo em atenção dos recursos disponíveis e também que a sugestão do mestrando seja também potenciadora do processo de aprendizagem dentro deste mesmo contexto.

Os objetivos desta intervenção são potenciar o interesse dos alunos pela música, estimular os alunos a terem boas práticas musicais e a estimular a interação entre eles como grupo. Outros benefícios advêm por esta intervenção tais como aprendizagens sociais.

Perante este contexto foi estabelecido que o projeto educativo consistiu em realizar um concerto com prática vocal e instrumental Orff, visto serem os instrumentos disponíveis na escola, em que os participantes são os alunos de uma turma do 4ºano.

Organização do relatório

O presente relatório está organizado em quatro grandes capítulos. O primeiro capítulo consiste no enquadramento teórico; o segundo, no projeto educativo; o terceiro no projeto de investigação e por fim o quarto capítulo apresenta as conclusões e as implicações educativas.

No primeiro capítulo é apresentado a fundamentação teórica onde se aborda a literatura e autores relacionados com as aprendizagens desenvolvidas durante o projeto educativo. É explorado os sub-temas dentro das aprendizagens tais como as aprendizagens instrumentais, as aprendizagens vocais e as sociais. Também se debruça sobre o papel do professor, aprendizagens formais e informais e sobre a criatividade.

No segundo capítulo é apresentado o projeto educativo e as suas características. Na primeira fase está descrito como se procedeu às aprendizagens das obras envolvidas e suas metodologias. Na segunda fase está descrito a consolidação das aprendizagens das obras e melhoramentos de outras competências e por fim na terceira fase está descrita a apresentação pública do espetáculo.

No terceiro capítulo descreve como foi conduzida a investigação, desde as metodologias utilizadas aos instrumentos utilizados, à identificação da problemática, aos métodos de recolha de dados e análise desses mesmos. Também se faz uma análise mais pormenorizada sobre as aprendizagens potenciadas com esta intervenção sobre as várias formas, desde as observações em vídeo, as notas de campo e as entrevistas.

No quarto capítulo é apresentado as conclusões e implicações educativas onde é feito uma reflexão sobre todo o trabalho desenvolvido e futuros projetos educativos, para além de se analisar o efeito que este projeto teve na comunidade escolar.

Capítulo 1 - Enquadramento Teórico

Neste capítulo serão tratadas várias temáticas, começando-se por refletir sobre as aprendizagens formais e informais, os processos criativos e as aprendizagens musicais, sendo estas últimas posteriormente subdivididas em várias categorias: a audição, a *performance*, a prática vocal, a prática instrumental e, por fim, a prática de conjunto. De seguida será feita uma reflexão sobre as aprendizagens sociais. Por fim será feita uma reflexão sobre qual o papel do professor de música na sala de aula tendo em conta a diversidade dos alunos.

1.1 – Aprendizagens formais e informais

O termo “aprendizagens formais” pode ser associado a algo que é oficial, o que é por norma ensinado e o que está padronizado como conteúdos essenciais a ensinar. Segundo Willie (2008) “o termo “formal” para qualificarmos a educação musical diferentes significados poderão ser destacados, pois esse termo pode ter significações tais como: escolar, oficial, ou dotado de uma organização”(pág.2).

O termo formal neste contexto também poderá significar o próprio local onde são efectuadas essas aprendizagens, nomeadamente a escola. Segundo Wille (2008) “a educação musical “formal” pode ser considerada (...) aquela que acontece nos espaços escolares e académicos, envolvendo os processos de ensino e aprendizagem”(pág. 2).

Por oposição, o termo aprendizagens informais é algo que não é oficial, o que não está vulgarmente no espaço escolar, aquilo que se ensina dentro do contexto cultural local. Wille (2008), “sobre o termo “informal”, esclarece que o mesmo pode ser visto como “não-formal”, sendo considerado algumas vezes como educação musical não oficial e outras não escolar, utilizado para referendar o ensino e a aprendizagem de música que podem ocorrer nas situações cotidianas e entre as culturas populares.”(pág. 2).

Segundo Green (2002) “deve haver uma adaptação nas formas de aprendizagem informal dentro dos sistemas formais educativos”(pág. 71), ou seja, Green afirma que se deve adaptar e usar a aprendizagem informal no processo educativo pois assim torna o ensino da música mais acessível e apetecível para os alunos pois apresentam assim maiores níveis de motivação o que conseqüentemente origina maior nível de aprendizagem.

Ora, noutra vertente, existe também a necessidade de o professor, em sala de aula, utilizar as duas abordagens, a formal e a informal. Segundo Arroyo (2000) “A educação musical contemporânea pede a construção de novas práticas que dêem conta da diversidade de experiências musicais que as pessoas estão vivenciando na sociedade atual. Assim, transitar entre o escolar e o extra-escolar, o “formal” e o “informal”, o quotidiano e o institucional, torna-se um exercício de ruptura com modelos arraigados que teimam em manter separadas esferas que na experiência vivida dialogam”(pág. 89). O que o autor está a dizer é que são necessárias novas práticas, quer formais, quer informais para responder à diversidade de experiências da sociedade atual. A transição entre as aprendizagens formais e informais, entre o que está instituído e o quotidiano, é essencial para uma melhor qualidade nas várias aprendizagens.

Atualmente, por exemplo na Suécia, dá-se mais privilégio à educação de transmissão oral, informal e performativa do que à transmissão formal. Segundo Hemming & Westall (2010) “Nos últimos dez anos tem havido uma corrente em vários países de favorecer estratégias pedagógicas em ambientes informais na aprendizagem da música (...)”(pág. 2).

Na opinião do autor deste trabalho, ambas as perspetivas, as aprendizagens formais e informais, são essenciais para a educação das crianças. Ambas dão algo que a outra não dá. No estudo de Wille sobre “Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes”, uma das conclusões foram que os adolescentes que tiveram uma aprendizagem mais informal se sentiram mais valorizados e gostaram da mesma.

Neste estudo, constatou-se que, quer as aprendizagens formais como as informais foram valorizadas. Foram analisados três casos que originaram os seguintes resultados (Wille, 2008): “Ao relatarem suas experiências formais com música, Amanda, Rodrigo e Rafael destacam algumas experiências comuns. Para Amanda e Rodrigo, o contato com música dentro da escola iniciou-se ainda no ensino fundamental. A experiência musical de Amanda no ensino fundamental influenciou a escolha de uma escola de ensino médio que oferecesse aulas de música, enfatizando um desejo pessoal de continuar aprendendo.” (pág. 9). Este relato fala essencialmente da importância da existência da escola como espaço de ensino, ou seja, formal.

Nesta citação Wille afirma (2008): “as participações de Amanda, Rodrigo e Rafael em bandas, como instrumentistas, constituíam-se numa relação não-formal de educação. A participação dos três nas atividades musicais das bandas não se deu por incentivo da escola propriamente. O ambiente

escolar proporcionou o encontro com amigos, aproximando os interesses, como no caso de Rafael e Rodrigo” (pág.9). O ambiente informal e o quotidiano destas atividades revelaram-se igualmente importante e, neste caso, promoveu a aquisição de certas aprendizagens sociais.

1.2 – Criatividade e processo criativo

Segundo Collins (1996) “A criatividade é um processo natural motivado pelas necessidades humanas” (pág.99). A criatividade é essencial não só para os alunos mas também a todas as pessoas integrantes numa sociedade. Aliás, não é só nas artes que a criatividade desempenha um papel fulcral. Ela também está presente em profissões em que aparentemente não é necessária, tais como as profissões consideradas repetitivas, maquinais, automatizáveis e não decisórias. Por exemplo, no caso de um operador de caixa num supermercado, um trabalho que aparenta ser entediante, repetitivo e ausente de criatividade. Ora, existem pormenores neste trabalho a que poderá ser aplicada alguma criatividade. Por exemplo, a forma como se passam os artigos pelo leitor pode ser otimizada, a forma como se arrumam os artigos num saco é também uma função otimizável, bem como inúmeras outras funções. Se uma função pode ser otimizada, então a descoberta desse facto permite que a criatividade comece a funcionar, pois o processo de procura de uma alternativa já é um processo criativo. Há simulação interior das várias alternativas, o que provoca certamente a rejeição de muitas e, quando hipoteticamente uma parece ser melhor que as outras, é então testada na realidade. Esta possibilidade de solução pode ser satisfatória ou não, dependendo da realidade e da própria solução.

Segundo Florida (2011) “a classe criativa também abrange um grupo mais amplo de profissionais criativos que trabalham com negócios e finanças, leis, saúde e outras áreas afins. O trabalho dessas pessoas envolve a solução de problemas complexos, que requer uma boa capacidade de julgamento, bem como alto nível de instrução e muita experiência. Todos os membros da classe criativa – sejam eles artistas ou engenheiros, músicos ou cientistas da computação – compartilham o mesmo *ethos* criativo, que valoriza a criatividade, a individualidade, as diferenças e o mérito. Para esses indivíduos, todos os aspetos e todas as manifestações da criatividade – tecnológicas, culturais e económicas – estão interligados e são inseparáveis.” Por outras palavras, no quotidiano e em várias profissões a criatividade está presente e é essencial em muitas tarefas do ser humano.

Aliás, pelo facto de sermos humanos, à partida qualquer profissão tem componentes que, para o trabalhador desempenhar melhor as suas funções precisa da criatividade, precisa de repensar toda a

sua atividade, quer nas artes quer nas ciências. Qualquer profissão, seja nas artes ou nas ciências, pelo simples facto de ser desempenhada por um ser humano com a capacidade de repensar toda a sua atividade, tem componentes que requerem criatividade para que o trabalhador possa desempenhar melhor as suas funções.

Sendo assim, o processo criativo é essencial para todas as atividades de uma sociedade. Não está restrito apenas às atividades artísticas mas também a funções que não aparentam requerer/envolver criatividade. O ato de pensar, de pensar sobre o pensar e de repensar sobre algo necessita de criatividade.

Na atividade musical, a criatividade é útil não só para o desenvolvimento do aluno mas também para todas as outras disciplinas estudadas. Por a criatividade ter um papel tão fulcral na sociedade é que se torna evidente que o ensino da música ajuda não só na expressão artística mas também noutras vertentes, nomeadamente com impacto a nível social. Segundo Hargreaves (1999) “ Os adolescentes acreditam que a música tem uma variedade de funções na vida deles. Estas funções incluem a distração de preocupações, um modo de lidar com o humor e uma maneira de reduzir a solidão. Em particular, a música serve como rótulo de identidade através do qual os adolescentes se definem a si próprios e aos outros.”(pág.8).

Num espetáculo ao vivo e nos ensaios o processo criativo não está muito explícito, pois os alunos não fazem composição mas, o que difere entre cada performance envolve criatividade, envolve expressividade, envolve os alunos que, apesar de terem a referência uns dos outros, criam/encontram sempre algo único na sua própria performance. Por outras palavras, a performance e os ensaios não são processos exclusivamente de performance e audição, mas também são processos criativos.

Na performance pública, apesar de se apresentar o que foi ensaiado várias vezes, o acontecimento é único e sujeito a condições especiais. O facto de haver um público presente também interfere com a própria performance em todos os campos. Ora, face ao imprevisto, ao que não é controlável pelos artistas, é necessária criatividade para lidar melhor com algo que não esteja na “agenda”.

1.3 – Aprendizagens musicais

A educação musical tem um papel essencial no desenvolvimento de uma criança pois, segundo Oliveira e Milhano (2010), “favorece a criação, o experimentalismo, a interação coletiva, a resolução de problemas, o desenvolvimento do sentido crítico, a expressão, o conhecimento, a exigência, a persistência, o exercício da cidadania, a cultura” (pág.13). Também é sabido que nas idades mais precoces a capacidade de aprendizagem é muito maior. Segundo Flohr, Miller & Deebus, “Durante a infância, o cérebro humano é mais maleável e os efeitos da aprendizagem são maiores do que em qualquer outra fase da vida” (Flohr, Miller & Deebus, 2000). Esse também parece ser o caso do desenvolvimento auditivo. Por exemplo, sabe-se hoje que é no período entre o nascimento e o décimo aniversário que as distinções entre alturas, timbres e intensidades se desenvolvem e se tornam mais refinadas (Werner & Vandebos, 1993, pág.1), logo a formação nestas idades vai ter repercussões no desenvolvimento cognitivo durante o resto da vida. Outro dos objetivos da disciplina de Educação Musical é o de formar personalidades equilibradas e vivências diversificadas.

Segundo Swanwick (1988), para que a aprendizagem musical da criança seja mais eficiente, é aconselhável que esta seja encarada também como uma brincadeira, como refere no início do artigo, um pequeno relato de uma criança que lhe visitava a casa frequentemente: “Gosto de vir cá a casa pois tens coisas giras, um piano, uma guitarra”(p.52). Swanwick (1988) refere implicitamente que há uma componente emocional no processo de aprendizagem. Noutro excerto Swanwick (2008), refere que “a aprendizagem musical envolve vários campos de desenvolvimento quer cognitivo, quer emocional. O professor serve para ajudar a desenvolver estes campos, deve promover “encontros musicais”, ou seja, criar ambientes favoráveis para que haja intercâmbio de experiências musicais, consonância e coordenação entre os vários elementos” (pág.10).

Para criar “encontros musicais” e ambientes favoráveis, as interpretações em sala de aula poderão ser vistas como uma apresentação à comunidade, mais informal do que um concerto clássico onde há um palco, um espaço próprio e apenas uma tentativa para executar a peça, algo que pode ser um entrave, pois uma das principais razões para que algumas crianças não queiram apresentar-se ao vivo é justamente existir apenas um *take*.

Outro aspeto a ter em conta, visto que neste caso os alunos têm idades inferiores a dez anos, é que o desenvolvimento musical de uma criança até aos 9 anos é feito maioritariamente através do desenvolvimento da aptidão musical. A partir desta altura, o desenvolvimento passa a ser feito mais

pela estabilização da aptidão musical. Segundo Gordon (2000) “As crianças têm uma fase de desenvolvimento da aptidão musical desde o nascimento até aos 9 anos e uma fase de estabilização da aptidão musical dos nove anos em diante” (pág.65), logo há indícios de que os alunos têm maior capacidade de desenvolvimento da aptidão musical neste projeto do que alunos com idades mais avançadas, nomeadamente adultos.

Outro aspeto a ter em conta é que no processo de aprendizagem musical o corpo desempenha um papel muito importante. Segundo Souza “o corpo torna-se um aliado no processo de ensino aprendizagem musical, proporcionando por meio dos diferentes movimentos oportunidades para o aprendizado. Por meio desse recurso podemos desenvolver atividades que envolvam a percepção e interiorização do ritmo, intensidade e altura, trabalhar com a forma musical e também desenvolver a expressividade das crianças.”(pág.99). Por outras palavras a citação anterior mostra que o corpo ajuda a aprendizagem musical pois melhora a percepção do ritmo, intensidade e altura e assim permite que os alunos “visualizem” as várias dimensões que a música fornece potenciando todo o processo de aprendizagem.

Segundo Swanwick (1979) existem cinco conceitos necessários para a aprendizagem musical: a composição, a literatura, a audição, as competências (skills) e a performance (p.45). Neste projeto foquei mais as componentes da audição, competências e a performance.

A importância do que os alunos vão aprender pode ser discriminada em vários campos mas, em traços mais gerais, estes serão: a audição, a interpretação, a prática instrumental, a prática vocal e a prática de conjunto.

1.3.1 – Audição

A audição é um conceito fulcral da aprendizagem musical. Segundo Vasconcelos, a audição é “um dos aspetos centrais na aprendizagem musical. No entanto, a criança necessita de orientação e de pontos de apoio para ouvir de uma forma discriminada e para ir centrando a sua audição em diferentes tipos de música”. Significa que existe uma pluralidade de competências e adaptações que o ouvinte precisa de realizar em cada momento na audição de música.

Outra ideia a ter em conta é que a audição serve também para localizar sons, faz parte da aprendizagem da língua falada, que indirectamente interfere com a expressividade falada e aprendizagem da língua escrita. Noutra vertente, sem audição como é que o aluno compõe? Como é que o aluno executa uma performance? Ele poderá executar estas tarefas, mas não farão tanto sentido se não usar a audição.

Outra ideia em que a audição é importante é no melhoramento das capacidades cognitivas dos alunos. Existe uma experiência bastante conhecida onde se supõe que a audição de uma peça musical melhora as performances intelectuais de especialização. O chamado “Efeito Mozart” foi detetado em 1995 numa universidade da Califórnia, numa experiência que consistia em comparar os resultados de testes de QI efetuados enquanto os estudantes ouviam Mozart e os resultados de testes de QI de estudantes que estavam em silêncio. Os resultados diferenciaram-se em 8 a 9 pontos de QI, mas segundo Swartz (1995): “É um passo demasiado grande pensar que o facto de a música tem um efeito benéfico a curto prazo irá produzir crianças mais expertas” (pág.3). Swartz refere também que os resultados não são uniformes, e que nalguns estudantes a diferença é maior e noutros não existe qualquer diferença. Poderá ser abusivo pensar que a audição melhora as funções cognitivas do cérebro, mas este efeito tem sido verificado em vários seres vivos, não apenas nos humanos. Segundo Makiello, relatando a experiência que Rascher fez em 1998 sobre o efeito Mozart em ratos, “(...)esses ratos tinham melhor sentido de orientação em labirintos que ratos submetidos ao silêncio”. A audição melhora a performance do cérebro, tornando assim as crianças mais despertas e aptas para a vida em sociedade (um dos objetivos do professor). Facto curioso é saber se este efeito é independente do compositor ou se é independente do estilo de música.

1.3.2 – Interpretação

A interpretação de uma peça não é simplesmente a execução mecânica num instrumento de algo que está anotado numa pauta ou algo semelhante. Segundo Clarke (1999) “(...) espera-se que os *performers* animem a música, dêem a sua própria contribuição para a música, que vão para além daquilo que é dado através da notação ou transmitido oralmente (...)”(pág.62). Por outras palavras, significa que é preciso transmitir-se emoção, algo de si próprio quando se é *performer*. Este aspeto torna-se ainda mais evidente quando, atualmente, computadores conseguem reproduzir pautas introduzidas e de forma multipista, com *samples* pré-gravados. Após observações auditivas dos resultados, é perfeitamente evidente que se trata de um conjunto de sons que carece de qualquer

expressividade e que carece de ser um som humano. Ainda Clarke (1999) afirma que “Tudo isto (interpretação ser mais do que um conjunto de pautas) se torna bastante evidente numa época em que os instrumentos de música computadorizados nos permitem ouvir como realmente é a interpretação de uma peça despida de qualquer expressão, e quão longe está daquilo que se espera da performance humana (...)” (pág.63).

Na performance musical com público existe a partilha de emoções, muito para além do que está escrito na pauta. Segundo Godinho (2009) “A atividade musical envolve inevitavelmente a partilha da música com os outros. Quer o compositor, quer o intérprete consumam a sua criatividade, esforço e pensamento estético no momento em que a obra musical é apresentada ao público. A obra musical só passa a sê-lo efetivamente quando executada em público, transmitida ou distribuída pelos média, ou seja, quando sair da gaveta do compositor ou da sala de treino dos intérpretes” (pág.3).

Por outro lado, a humanização de uma pauta ou de uma peça é algo que é próprio de cada intérprete e é singular, que remete para a sua identidade, para a sua cultura e para os seus gostos pessoais. Por exemplo, num solo de jazz há características que se supõem *a priori*, mas há um certo grau de liberdade. Numa frase musical constituída por colcheias, por exemplo, segundo uma leitura mais clássica as colcheias serão de duração igual, enquanto no Jazz a primeira colcheia do tempo é mais longa que a segunda. É próprio de cada intérprete a escolha da duração da primeira colcheia em comparação com a segunda. Clarke (1999) refere que “este modelo (Colcheia curta e longa) é visto como uma norma estilística” (pág.64) mas não está estipulado exatamente qual o quociente entre o tempo da primeira nota e da segunda. Dentro de certos limites definidos pela norma, esta relação já se pode considerar uma das componentes da expressão musical.

Para além da expressão, a coordenação entre músicos pode ser feita de várias maneiras, desde a respiração até aos movimentos e às expressões faciais. A coordenação entre músicos não se efetua com um a servir de referência temporal para os outros, mas sim como uma comunicação entre todos. Segundo Clarke (1999), “(...) a coordenação entre dois músicos que tocam piano a quatro mãos não depende do facto de um deles seguir rigorosamente o outro (...) dois músicos se coordenam e comunicam entre si as suas intenções através da respiração, movimento do corpo, expressões faciais, etc (...)”(pág.64). O que deste artigo se pode inferir é que no ambiente de sala de aula é importante aprender a coordenar as performances, não impondo um ritmo e obrigando a que os alunos sigam religiosamente o professor, mas sim encontrando um ritmo que seja confortável para todos os intervenientes.

Outra componente importante é também o movimento do corpo, pois ajuda na expressão corporal e também faz parte da técnica de execução de um instrumento. Segundo Davidson (1999) “Um ensino cuidado deverá ter sempre em conta estes efeitos dando especial atenção à interação entre o corpo e a mente durante a execução musical de modo a estabelecer o auto-controlo e a confiança nas competências individuais.” Que quer dizer que o corpo influencia muito a interpretação e que basta o contexto ser diferente para que o corpo reaja de maneira diferente. Mas não são exclusivamente estes aspetos que são importantes e que se revelam na interpretação. Segundo Clarke (1999), há “(...) uma enorme série de outros fatores, tais como a capacidade do instrumento, a acústica do espaço onde se realiza a performance, o tipo de audiência, o estado de espírito e intenção do *performer*(...)” (pág. 65). Desta referência depreende-se que o facto de o tipo de audiência influenciar o intérprete mostra que há interação entre o público e o intérprete em que ambos sentem essa “comunicação”. Esta comunicação e interação, caso a performance esteja a ser apreciada pelo público, servem como catalisador para que o intérprete goste da experiência e assim queira repeti-la. Ora os alunos, caso a apresentação seja do agrado do público, vão sentir o efeito, e assim a atuação será um acontecimento que quererão repetir, o que constitui um fator que melhora o ambiente de aprendizagem.

Para Willems “uma boa interpretação depende, em primeiro lugar, do estado de alma do intérprete, que deve poder harmonizar-se com o espírito e o estilo da obra” (1970:175), ou seja, a predisposição do performer, a música em si devem estar em consonância e é algo que é preciso de ter em atenção em cada fase de um espetáculo.

Quanto à interpretação musical, Clarke (1999) afirma: “O objetivo do *performer* é, discutivelmente, aproximar-se o mais possível da total transparência entre conceção e ação, de tal modo que qualquer aspeto da sua compreensão musical encontre expressão na própria performance” (pág. 65), o que quer dizer que a interpretação musical não é apenas a execução mecânica de uma pauta. Por outras palavras, existem outras dimensões a ter em conta numa performance, nomeadamente as emoções que se quer transmitir ou a expressão musical.

1.3.3 – Prática instrumental

Na prática instrumental o aluno necessita de várias condicionantes, algumas exteriores a ele e outras que dependem dele próprio. O professor também tem um papel a desempenhar, nomeadamente o de transmitir a técnica correta que deve ser executada mas, tal como no caso do aluno, existem também fatores que são exteriores a ele.

Numa aprendizagem instrumental informal existem outras competências a desenvolver, nomeadamente o tocar de ouvido, que é condicionado perante o contexto cultural onde está inserido, a improvisação e a composição. Segundo Green (2001), “o conceito de enculturação musical se refere à aquisição de habilidades e conhecimento musicais através da imersão nas práticas musicais diárias do contexto social ao qual o indivíduo pertence” (pág. 22).

Em ambos os tipos de aprendizagem os fatores externos serão os fatores sociais e, eventualmente, o tempo de dedicação do aluno. O aluno até poderá estar motivado mas o tempo de dedicação, caso tenha muitas outras atividades ou atividades que ele ou o encarregado de educação considere prioritárias, por muito motivado que esteja o tempo dedicado será pouco. Quando os fatores externos são contraproducentes, o professor nada poderá fazer.

Segundo Clarke “(...) a coordenação entre dois músicos (...) não depende do facto de um deles seguir rigorosamente o outro, embora haja muita cumplicidade entre eles: a análise de Schaffer demonstra que os dois músicos partilham uma representação da música comum (...) Uma proposta alternativa reside no facto de os dois músicos se coordenarem e comunicarem entre si as suas intenções através da respiração, movimento do corpo e expressões faciais”, ou seja, a coordenação entre músicos, entre maestro e instrumentistas, entre professor de música e alunos faz-se também pela respiração, pelos movimentos e expressões faciais. Para dirigir os alunos não basta apenas marcar o compasso, tem-se de respirar com eles, de dar a entender pelas expressões faciais a mensagem a transmitir e de os movimentos corporais ajudarem a interiorizar a música e a performance.

1.3.4 – Prática Vocal

Para a prática vocal poder-se-á pensar na voz como um instrumento com as suas características próprias. Tem cordas e é único de pessoa para pessoa, de tal modo que cada pessoa consegue identificar outra apenas pelo timbre da voz.

Neste contexto, os alunos do 1º ciclo no quarto ano, ou seja, que ainda não chegaram à puberdade, ainda têm voz de criança. Tipicamente terão um registo de cerca de uma oitava acima do registo do professor.

Segundo o estudo de Mang (2006) “a idade não interfere com a competência que uma criança tem para cantar” (pág.163). Este estudo testou as competências de 120 crianças de idades entre os 7 e os 9 anos, de ambos os géneros, em que metade era de origem cantonesa e a outra metade era bilingue (inglês e cantonês). No estudo também se conclui que as raparigas têm ligeiramente melhor dicção e melhor afinação que os rapazes. A língua mostrou também ser um fator diferenciante. As crianças cantonesas revelaram mais competências vocais que as bilingues.

O que é interessante retirar deste estudo é que, apesar de a amplitude das idades ser pequena, esta revelou ser independente das competências vocais. Ora, tal facto sustenta a ideia que as crianças já têm as competências, não adquirem competências ao longo do tempo. Por exemplo, este estudo serve para “destruir” algum preconceito que possa haver, de que as crianças da primeira classe cantam pior que as da quarta classe. Importante ressaltar que não se está a ter em conta outros fatores para fazer tal afirmação, tais como a criança ter tido formação vocal da primeira classe até à quarta. Nesse caso, supostamente, quando chegar à quarta classe terá uma maior competência vocal (se a formação vocal tiver tido um efeito positivo).

Por outras palavras, se crianças com 7 anos sabem cantar tão bem como as de 9 anos e, dado que as músicas que pediram às crianças para cantar eram por memória auditiva, isso demonstra que não é preciso um registo de pautas ou qualquer outro sistema mais formal para ensinar uma canção. Posto de outra forma, no estudo feito por Mang não há evidência que a idade influencie a performance vocal e que (não está explícito mas sim implícito) a transmissão oral é um método conveniente e eficaz para a aprendizagem vocal.

Noutra componente, segundo Fernandes, Kayama & Östergren (2007) “A execução de uma obra coral depende, entre outros aspetos, da realização correta da afinação, da articulação inteligível do

texto, além de outras qualidades técnico-vocais do coro moldadas pelo regente que, assumindo sua função de intérprete, deve conceber sua própria visão da obra, expressando-a através da sonoridade resultante deste processo” ou seja, o professor também tem um papel na correção da afinação, na articulação do texto e na aprendizagem da técnica vocal. Tem também inclusive a função de intérprete pois tem que exemplificar para o coro quando este não está a executar correctamente e, conseqüentemente acaba por ter uma visão própria da obra que é interpretada.

1.3.5 – Prática de conjunto

Para se tocar ou cantar em conjunto tem de se saber motivar e dar atenção a cada elemento quando necessário. Segundo Amato (2011) “Para a condução de um trabalho artístico que envolve um grupo diversificado como um coral, faz-se necessária a capacidade de estabelecer critérios, motivar cada um de seus integrantes, liderá-los e levá-los a uma meta estabelecida.” (pág. 76)

Tal como outras práticas musicais, o tocar em conjunto, o cantar em conjunto e compor por si só permite (Amato, 2011) “o aumento da qualidade de vida dentro de uma comunidade” (pág. 77) e é um fator de (Amato, 2011) “integração social” (pág. 77). Inclusive a prática de conjunto pode incentivar “um desejo pela interdisciplinaridade de conhecimentos artísticos, pois, a partir da experiência musical vivenciada, os integrantes do coro podem interessar-se pela literatura, pelas artes plásticas e até mesmo por outras ciências e técnicas.

Amato afirma também que “A prática de conjunto aumenta a qualidade de vida e é um fator de integração” (Amato, 2011), o quer dizer que reforça os laços criados entre os alunos e gera auto-estima nas crianças.

Outra ideia a ter presente é o facto de a música de conjunto se pode definir como uma interpretação coletiva. Esta interpretação coletiva promove a “interacção com outros músicos e promove a aprendizagem musical, que pode ser consciente ou inconsciente, seja através de uma pessoa que coordene, caso de um professor ou caso alguém do grupo que desempenhe essas funções” (Green, 2002). O que Green está a referir é que a prática de conjunto é também um catalisador de aprendizagem musical.

Palheiros, por outro lado afirma que “no grupo, todos têm responsabilidades (um triângulo, que toca uma vez, é tão importante como um xilofone, que toca sempre; o coro é tão importante como a criança solista)” (2009:8), ou seja, o indivíduo é tão importante como o conjunto também o é e, cada

instrumento é igualmente importante para o conjunto, não sendo a importância dependente da dificuldade de execução de certo instrumento ou dependente da quantidade de instrumentos existentes no conjunto.

1.4 – Aprendizagens Sociais

As atividades musicais também têm outros benefícios na esfera social. Melhoram a comunicação entre os executantes, melhoram a autoestima e melhoram a cooperação e compreensão entre pares. Milhano (2012) afirma: “A investigação científica estabeleceu uma clara conexão entre a participação ativa das crianças o mais cedo possível em atividades musicais e em particular a aprendizagem de instrumento musical, e o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e resolução de problemas, da comunicação, do trabalho colaborativo, da comunicação, e da autoconfiança.” (pág. 3)

Assim, há evidências de que as atividades musicais melhoram não só as capacidades cognitivas mas também a comunicação entre pares, facilitam o trabalho corporativo e colaborativo e também melhoram a autoconfiança. A melhoria das capacidades cognitivas provoca um aumento de desempenho de muitas outras atividades, o que traz benefícios multidisciplinares para o ser humano.

Aliás, no presente, vários países estão a voltar a colocar a música como aprendizagem imprescindível devido aos benefícios que as crianças daí retiram. Milhano afirma (2012): “O facto é que países como Alemanha, Holanda e Japão, sendo sociedades de Inovação por possuírem os maiores rácios na relação nº patentes/habitante, há muito incluíram nos seus currículos o ensino da prática musical. Designadamente, estes países que possuem elevados índices de crescimento académico particularmente na área das ciências, convergem simultaneamente numa clara e acentuada aposta na centralidade da formação musical na aprendizagem. Estes países proporcionam há já várias décadas formação musical, quer instrumental quer vocal, a todas as crianças do ensino básico” (pág. 3). Comprova-se então que os benefícios da prática musical são distintos, nomeadamente (2008) “comportamentais, sociais e benefícios para a saúde” (pág. 3).

A cooperação entre os alunos também é algo necessário para a apresentação final. Segundo Cernev (2013), “a cooperação é vista como um processo de aprendizagem que visa ao produto final, onde os estudantes discutem, compartilham ideias e estabelecem normas, com o intuito de realizar uma atividade, muitas vezes dividida em subtarefas desenvolvidas independentemente” (pág.8).

Consequentemente, a cooperação entre crianças também permite que estas tenham uma noção da importância dos outros e da sociedade em geral.

Outro facto é que os laços de amizade entre colegas também saírem beneficiados. As emoções envolvidas, pelo facto de serem experienciadas em conjunto, fazem com que os alunos registem estas experiências e as associam às pessoas envolvidas. Souza afirma (2010) que “O ensino de música nas escolas de Educação Infantil pode contribuir não só para a formação musical dos alunos, mas principalmente como uma ferramenta eficiente de transformação social, onde o ambiente de ensino e aprendizagem pode proporcionar o respeito, a amizade, a cooperação e a reflexão tão importantes e necessárias para a formação humana” (pág. 5). Este autor demonstra que há várias componentes envolvidas que são beneficiadas no ensino da música quanto às aprendizagens sociais.

Noutra vertente, Souza (2004) afirma que “a relação que os adolescentes mantêm com a música representa uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e do meio social”, ou seja, a própria música representa uma manifestação da própria personalidade, da identidade do indivíduo representando assim um lugar próprio no meio social.

1.5. Papel do professor

O papel do professor consiste em, segundo Vasconcelos (2002) “A profissionalidade como constructo de uma identidade instável é um processo de construção social e individual resultante da intersecção de múltiplas influências em que intervêm dimensões biológicas, psicológicas, culturais e organizacionais” (pág. 203), o que significa que o papel do professor de música envolve inúmeras dimensões para além de uma mera transmissão de conhecimentos. Oliveira (2011) afirma que, o objetivo de um professor é “que o seu aluno desenvolva importantes faculdades como: inteligência, criatividade, disciplina, equilíbrio afetivo, cooperação, favorecendo o desenvolvimento da sua personalidade.” (pág. 52). O objetivo de um professor é que o aluno adquira conhecimento a vários níveis, seja este técnico, social (saber estar em sociedade) e cultural (aprender a aceitar culturas diferentes).

Swanwick (2008), por outro lado afirma que só podemos falar em aprendizagem, quando “existe pelo menos um momento em que o aprendiz adquire conhecimento, uma nova técnica ou uma nova maneira de estar através do seu professor. É necessário que o aluno no final tenha ficado pelo menos ligeiramente alterado”(pág. 10). Como o tempo de aula é limitado e por vezes os alunos são em grande

número, a condição de todos os alunos saírem da aula “ligeiramente alterados” (sendo desejável que a alteração seja positiva) torna-se difícil. Também estas alterações poderão nem sempre ser observáveis de imediato, pois os efeitos podem-se fazer sentir ou manifestar apenas algumas aulas mais tarde.

Ora, perante o que já foi exposto, nota-se que em ambas as citações o papel do professor é complexo e multidisciplinar. Dado que o trabalho do professor é multidisciplinar e o tempo é limitado, o aluno não aprende tudo o que o professor tem para ensinar. Perante estas questões, o professor tem a obrigação de otimizar o processo de aquisição de conhecimentos por parte de todos os alunos. Como os alunos são diferentes uns dos outros, têm personalidades diferentes e velocidades de aprendizagem díspares, é necessário que o modo de agir do pedagogo seja diferenciado para cada caso, ou seja, para cada caso ensina-se o que é possível e útil. Também para esta tarefa é necessário que o professor esteja ciente das suas limitações e potencialidades para que haja uma melhor gestão do tempo de aula.

De referir também que, segundo Vieira (2003) “as disposições musicais desenvolvidas pelos professores trazem marcas de toda a sua formação musical”, ou seja, o repertório, a cultura implícita que o professor adquiriu na sua formação influencia directamente a sua actuação como professor, que indirectamente vai influenciar os seus alunos.

Capítulo 2 – Projeto educativo

Neste capítulo será feita uma abordagem mais específica ao projeto educativo. Vão ser descritas as metodologias utilizadas, explicitados os aspetos mais práticos da realização do concerto com prática instrumental e vocal e descritas as aprendizagens que foram desenvolvidas e quando o foram. Começar-se-á por uma breve contextualização do projeto, seguindo-se uma descrição mais pormenorizada das aprendizagens, dos objetivos, das metodologias e do concerto.

2.1 - Contextualização

O Projeto Educativo “Concerto em Dia de Reis” foi desenvolvido em contexto de sala de aula na Escola Básica 1 JI de São Marcos nº2, pertencente ao agrupamento de escolas D. João II, em Sintra, em oito sessões de cinquenta minutos, num período de oito semanas letivas, entre Novembro de 2014 e Janeiro de 2015. Envolveu uma turma do quarto ano de escolaridade do Ensino Básico, composta por vinte cinco alunos (doze raparigas e treze rapazes).

Contou-se também com a colaboração do professor Tomás Crawford Nascimento, o professor de música responsável pela turma que realizou o concerto.

2.2 - Descrição geral do projeto

Este projeto consistiu no leccionamento de aulas de música a uma turma, em sessões de ensaios para um espetáculo durante as aulas, na realização de um concerto para a comunidade escolar com a interpretação de quatro canções, e em posteriores reflexões sobre o trabalho realizado. Os arranjos foram feitos pelo mestrando e foram feitos sobre 4 temas explicitados a seguir:

1 – “Eu tenho um amigo” de Margarida Fonseca Santos, com parte cantada e instrumental de acompanhamento na flauta de bisel (ver anexos);

2 – “Se queres guardar um segredo” de Margarida Fonseca Santos, com parte cantada e instrumental de acompanhamento na flauta de bisel (ver anexos);

3 – “O girassol” de Margarida Fonseca Santos, com parte cantada e instrumental de acompanhamento na flauta de bisel (ver anexos);

4 – “Rama da Oliveira” de Vitorino, apenas com parte cantada (ver anexos).

A escolha deste repertório deveu-se à necessidade de diversificar as competências dos alunos. Também se escolheu estas músicas pois são em português e na minha experiência em projetos anteriores os alunos costumam gostar do repertório. Até ao início deste projeto, os alunos não tinham tido experiência relevante a tocar instrumentos harmónicos. Daí a escolha pela flauta de bisel para acompanhamento instrumental das canções.

O acompanhamento harmónico foi feito pelo mestrando. O planeamento das aulas foi feito com o objetivo de focar uma música a cada duas aulas. A introdução à flauta também foi feita durante as primeiras aulas.

A aprendizagem das canções foi feita primeiro vocalmente e só depois foi introduzida a aprendizagem instrumental.

2.2.1 - Objetivos

Neste projeto teve como principais componentes de aprendizagem a prática instrumental, a prática vocal e aprendizagens sociais. Tendo em conta aos objetivos programáticos do ensino da música no 1º ciclo, tais como (Vasconcelos, 2006):

“• Desenvolver competências de discriminação auditiva abrangendo diferentes códigos, convenções e terminologias existentes nos mundos da música;

• Desenvolver competências vocais e instrumentais diversificadas, tendo em conta as diferentes épocas, estilos e culturas musicais do passado e do presente;

• Desenvolver competências criativas e de experimentação;

• Desenvolver competências transversais no âmbito da interligação da música com outras artes e áreas do saber;

• Desenvolver o pensamento musical.” (pág. 6)

Tendo em conta que este projeto se centrou mais nas aprendizagens musicais e sociais, foram considerados mais importantes os seguintes objetivos: haver aprendizagem no domínio de práticas instrumentais, haver aprendizagem no domínio das práticas vocais, haver aprendizagens sociais, existir uma maior compreensão e utilização do vocabulário musical, desenvolver a prática de conjunto e a sincronia entre colegas e apresentar um espetáculo para a restante comunidade escolar.

Dentro das aprendizagens das práticas instrumentais, sendo mais específico considerou-se os seguintes objetivos: execução de algumas notas na flauta de bisel nomeadamente o Ré, Mi, Sol e Lá, aprender a ter a postura correta quando se toca flauta, aprender a técnica correcta para a execução na flauta.

Dentro das aprendizagens vocais considerou-se também os objetivos de obter maior afinação, melhor dicção, haver sincronia entre colegas, desenvolver a memorização, nomeadamente decorar as letras todas das canções interpretadas e aprender também a postura correta para a prática vocal.

Nas aprendizagens sociais destaca-se o desenvolvimento de maior coordenação entre colegas, existir também uma maior ajuda, sensibilizar os alunos para a importância do trabalho cooperativo e sensibilizar para a responsabilidade implícita na produção de um espetáculo.

Quanto aos conceitos musicais a serem aprendidos pelas crianças realça-se a noção de compasso, a noção de anacruse e também se tem como objetivo a aprendizagem de leitura de pautas convencionais, aperfeiçoamento e noção de interpretação musical, a aprendizagem de leitura de pautas e da execução instrumental ao mesmo tempo e aprendizagens de conceitos e aplicação destes tais como o conceito de dinâmica, o conceito de altura e o conceito de tempo.

Quanto à realização de um espetáculo na comunidade escolar realça-se o objetivo de aprender a estar em palco, aprender a interagir com o público e a ter a noção sobre o impacto na comunidade escolar sobre o que um espetáculo pode potenciar, tal como por exemplo as relações sociais desenvolvidas entre os elementos da mesma turma e com os outros colegas da escola.

2.2.2 - Aprendizagens das canções - Metodologias

Numa primeira fase foi apresentado aos alunos o projeto em causa, os seus objetivos e a intenção de apresentar publicamente o trabalho feito. Foi-lhes explicado que o concerto a realizar teria como público a comunidade escolar. Foram-lhes também apresentados os instrumentos que iriam tocar.

Neste projeto educativo o processo criativo não está muito explícito, pois os alunos não fazem composição mas, visto que o objetivo era fazer uma performance ao vivo, e pelo facto de as performances nunca serem iguais, cada ensaio foi uma experiência única. O que difere entre cada performance envolve criatividade, envolve expressividade, envolve os alunos que, apesar de terem a

referência uns dos outros, criam/encontram sempre algo único na sua própria performance. Por outras palavras, a performance e os ensaios não são processos exclusivamente de performance e audição, mas também são processos criativos.

Desde o início, procurou-se consciencializá-los da importância e da responsabilidade que envolve participar num concerto para a comunidade escolar.

Na segunda fase, antes da aprendizagem de cada canção o professor tocava a canção a solo. De seguida, frase a frase a turma aprendia a letra e a melodia ao mesmo tempo (ver anexos). Optou-se por ensinar a melodia e a letra ao mesmo tempo, pois assim as crianças ficavam logo com a ideia do que iria ser o resultado pretendido. Outro fator que influenciou a escolha deste método foi o facto de ser uma turma numerosa e de haver poucas sessões até ao concerto.

Quanto à performance vocal, um aspeto que foi dada muita importância foi a afinação, recorrendo-se ao piano elétrico disponível para dar as alturas das notas corretas, que de seguida os alunos repetiam.

Depois da parte vocal estar assimilada, dava-se início a parte instrumental. Primeiro eram ensinadas as posições corretas para tocar cada nota da parte instrumental. A pauta da parte instrumental era apresentada num projetor disponível na sala.

Durante este processo, por vezes era selecionado um aluno em particular para responder a perguntas sobre o que estava projetado na tela. Isso permitia aferir se os alunos estavam a compreender o significado do que estava no quadro. O trabalho desenvolvido preocupou-se não apenas com a performance, mas também com que os alunos conseguissem ler pautas e saber o que significava cada símbolo. Nas últimas aulas os alunos já me respondiam em coro às perguntas relativas à pauta exposta (ver anexos).

O nível de exigência da prática instrumental foi aumentando ao longo do tempo; as primeiras músicas tinham apenas uma ou duas notas a acompanhar enquanto as últimas já tinham mais notas a serem tocadas. Desta forma os alunos foram aprendendo ao longo das sessões e com o nível de dificuldade a aumentar, o que serviu também para que não se desmoralizassem e tivessem sempre desafios a superar.

2.2.3 - Apresentação pública

O concerto deste projeto realizou-se na Escola Básica 1 JI de São Marcos nº2, pertencente ao agrupamento de escolas D. João II, em Sintra, num espaço coberto e amplo ao lado do refeitório da escola. Decorreu a 23 de Janeiro de 2015, pelas doze horas e meia.

O público foi constituído pela comunidade escolar, ou seja, os professores de todas as turmas, auxiliares e as restantes turmas da escola. Teve a duração de cerca de vinte cinco minutos, incluindo um *encore* no final pedido pelo público.

Cerca de uma hora antes fez-se um ensaio geral, com o propósito de se verificar se o equipamento estava operacional e para que os alunos se ambientassem ao novo espaço.

Os vinte cinco alunos que participaram no concerto esmeraram-se pelo desempenho, tendo mesmo a performance do concerto sido superior aos ensaios nas aulas. A postura em palco, após observação de vídeos do concerto, poderia ter sido melhor. Houve entreajuda entre os alunos durante a *performance*, tal como relataram alguns testemunhos dos alunos, registados no capítulo seguinte.

A atuação ao vivo constitui um aspeto importante no processo educativo, pois é a materialização e a apresentação do trabalho feito. Segundo Vasconcelos (2006) “No final de cada atividade a apresentação pública do trabalho também deverá constituir um procedimento natural e normal no âmbito da aprendizagem de uma arte performativa como é a música. Esta apresentação poderá decorrer na sala de aula, no interior da escola ou noutros espaços existentes na comunidade onde a escola se insere.” (pág.14).

No próximo capítulo será feita uma investigação para estudar as competências musicais e sociais que foram desenvolvidas durante este projeto educativo.

Capítulo 3 – Projeto de Investigação

Neste capítulo é feita uma abordagem pormenorizada aos objetivos da investigação. Como esta é uma investigação que se insere no campo das ciências sociais torna-se necessário criar a questão de partida. Segundo Quivy (1992) “a melhor forma de começar um trabalho de investigação social consiste em nos esforçarmos por enunciar o projeto sob a forma de uma pergunta de partida”. A questão que se formou na construção do objetivo do projeto foi:

- Quais as aprendizagens artístico-musicais e sociais que são valorizadas pelas crianças do 1º ciclo no contexto da realização de atividades vocais e instrumentais?

Esta questão pretende ser o fio condutor da investigação, ou seja, pretende saber quais as aprendizagens musicais e sociais que são valorizadas pelas crianças e quais as aprendizagens que elas adquirem num contexto em que há uma apresentação pública.

3.1 – Metodologia de investigação

A investigação feita neste projeto utiliza como metodologia a investigação-ação. A investigação-ação, ao contrário das ciências experimentais, é conduzida pelo investigador e este é um agente participante. Ou seja, o investigador intervém e faz parte da experiência, para além de conduzir a investigação.

A consequência de se conduzir e analisar uma investigação em ciências humanas é que é praticamente impossível garantir a imparcialidade e igualdade de critérios, para além de se colocar ainda outro problema: o próprio investigador também pertence à investigação. Segundo Vasconcelos (2002), “Esta perspetiva (investigador não ser neutro), aliada ao papel do investigador como principal sujeito na recolha, análise, descrição e interpretação dos dados, implicou um olhar vigilante e reflexivo para impedir enviesamentos e preconceitos teóricos e ideológicos em relação à observação e à interpretação.” (pág. 200). Noutra vertente, segundo Caria (2000), “A relação entre ciência e ação é um velho problema da ciência social” (pág. 90). Um outro problema é a impossibilidade de obter a totalidade da informação, dada a complexidade da questão de partida e das várias ramificações em que

a questão se desdobra. Segundo Vasconcelos (2002) “(...) ao não se investigarem outros agentes, o estudo apresenta uma visão parcelar na compreensão da realidade complexa que caracteriza a problemática de partida”(pág. 206).

Também ainda sobre a neutralidade e igualdade de critérios, Caria (2000) considera que “não existe neutralidade na observação científica, isto é, segundo esta perspectiva os dados recolhidos são função do ato de observar (ou questionar) e este é função das hipóteses construídas informadas pela teoria” (pág. 91).

Quanto à imparcialidade, torna-se muito difícil de concretizar, pois o observador também pertence ao objeto de estudo. Segundo Caria (2000) “Daí que considere adequado apoiar a tese de que a ciência social não é imparcial, embora subordine as suas formulações ideológicas à prova dos factos na forma de hipóteses de investigação, isto é, os valores estão contidos no modo como a teoria concebe as perguntas e o olhar que é dirigido sobre a realidade” (pág.91).

Após expor os cuidados e limitações de uma investigação-ação, o objetivo deste tipo de intervenções é melhorar os processos sociais e resolver da melhor forma possível problemas que surjam durante o desenrolar da intervenção. Ao mesmo tempo que se otimiza o processo, este é também observado e registado do ponto de vista mais neutral e imparcial possível, para que posteriormente seja objeto de estudo e reflexão.

Quanto à questão da investigação, foi feita uma investigação-ação sobre as práticas de aprendizagem que são potenciadas com esta intervenção. O problema identificado é a que nesta escola existe falta de diversidade de práticas musicais, nomeadamente apenas a prática vocal e com este projeto os alunos passaram a ter maior diversidade de práticas, nomeadamente a prática instrumental.

3.1.1 - Recolha e tratamento de dados

Neste capítulo apresentam-se os instrumentos de recolha e tratamento de dados incluídos nesta investigação. Nas ciências sociais existem variados métodos de recolha de dados, que podem ser separados em observações diretas e indiretas.

Segundo Quivy (1998), a observação direta é “aquela em que o investigador procede diretamente à recolha das informações sem que haja intervenção dos sujeitos observados. Incide sobre todos os indicadores pertinentes previstos.” (pág. 19).

Na observação indireta, “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada.” (pág. 19). Nesta investigação serão usadas observações diretas, nomeadamente a obtenção de vídeos, notas de campo e grelhas de observação. As entrevistas em grupo pertencem ao grupo de observações indiretas, pois há intervenção ativa por parte do sujeito.

3.1.2 - Notas de campo, vídeos e grelhas de observação

A observação é uma das técnicas mais utilizadas no campo da investigação-ação. As observações/notas de campo têm como objetivo a captação de momentos pertinentes para ajudar a responder à problemática de partida. Tentam captar comportamentos, posturas e comentários que sejam relevantes para a investigação. Segundo Boni (2005) “Neste método de entrevista (entrevista de grupo) os participantes levam em conta os pontos de vista dos outros para a formulação de suas respostas e também podem tecer comentários sobre suas experiências e a dos outros”. Dada a complexidade das relações humanas, convém retirar informação de vários métodos e de várias formas para assim se conseguir aferir o melhor possível sobre a problemática. Segundo Vasconcelos (2002) “a utilização de diferentes metodologias e procedimentos metodológicos torna-se pertinente uma vez que, dada a complexificação da realidade e dos saberes, e a não existência de um único caminho para aceder à verdade, todos devem ser tentados na medida do possível.”

As observações podem ser feitas de duas maneiras: a participante e a não participante. Neste projeto as observações feitas foram participantes, pois o mestrando foi um agente ativo nos eventos relatados.

O trabalho realizado albergou oito sessões de cinquenta minutos e um concerto. As notas de campo foram realizadas após cada sessão, onde se registaram aspetos relevantes sobre o contexto de sala de aula. Estas permitiram registar os comportamentos, as motivações e as aprendizagens desenvolvidas.

Os vídeos registados foram nove, referentes às oito sessões de aula e ao concerto. Permitiram também fazer um cruzamento com as restantes fontes de informação para assim se aferir melhor e com mais rigor a evolução do projeto educativo.

3.1.3 - Entrevistas

A entrevista também é uma técnica de recolha de dados bastante utilizada em ciências sociais. O entrevistador é um agente participante e pretende recolher informação do entrevistado sobre o tema em questão. No fundo, a entrevista serve também para perceber e registar outros pontos de observação sobre o mesmo acontecimento, ou seja, observações sob outro ponto de vista que não o do entrevistador. Segundo Boni (2005) “A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Permite uma pluralidade de pontos de vista sobre o mesmo objeto”.

Nas entrevistas que foram feitas, os alunos foram agrupados em grupos de 5 alunos por ordem alfabética. As entrevistas foram feitas na escola, numa sala que estava vaga durante a tarde. Os alunos foram chamados em grupos de 5 durante o tempo de aulas e foram dispensados das aulas durante a entrevista. Contou-se também com a colaboração da professora titular da turma, que autorizou a dispensa da aula enquanto decorriam as entrevistas. As temáticas essenciais das entrevistas foram as seguintes:

- Que aprendizagens instrumentais desenvolveste?
- Que aprendizagens vocais desenvolveste?
- Que aprendizagens sociais desenvolveste?
- Quais foram as perceções sobre o trabalho feito?
- O que comentas sobre o concerto e interação com o público?

Estas perguntas têm como objetivo responder à problemática de partida que, essencialmente procura saber quais as aprendizagens musicais e sociais que foram potenciadas com este projeto. Na seguinte grelha encontram-se as perguntas e a que temáticas se referem:

Temática	Competências a analisar	Perguntas
Aprendizagens musicais	Competências vocais	O que é cantar bem?
	Competências instrumentais	O que é tocar bem?
	Memorização	Conseguiste memorizar as letras? E as pautas?
Aprendizagens sociais	Cooperação	Aprendeste com os colegas?
	Perceções sobre trabalho feito	O que comentas sobre o trabalho feito, aulas e concerto?
	Interacção com o público	O que sentiste ao interagir com o público?
	Melhorias em outras disciplinas	A música ajudou-te noutras áreas?

As respostas dos entrevistados foram analisados e transcritas as mais pertinentes para o trabalho. Também foram tiradas notas de campo e posteriormente foram analisadas e transcritas para o capítulo seguinte as observações mais pertinentes. Houve também uma triangulação entre as várias fontes para assim se aferir melhor os factos e uma avaliação mais consistente sobre o trabalho desenvolvido.

Nas aprendizagens musicais foram consideradas as seguintes categorias: qualidade técnica e sonora, noção de ritmo e qualidade interpretativa. A qualidade interpretativa insere-se em ambas as categorias anteriormente referidas, pelo que na avaliação quantitativa este campo reflete-se em ambos os campos expostos na tabela seguinte.

Nas aprendizagens vocais foram consideradas as categorias de qualidade da afinação, qualidade rítmica e dicção e qualidade interpretativa. A qualidade interpretativa insere-se também em ambas as categorias anteriormente referidas, pelo que na avaliação quantitativa este campo reflete-se em ambos os campos expostos na tabela seguinte.

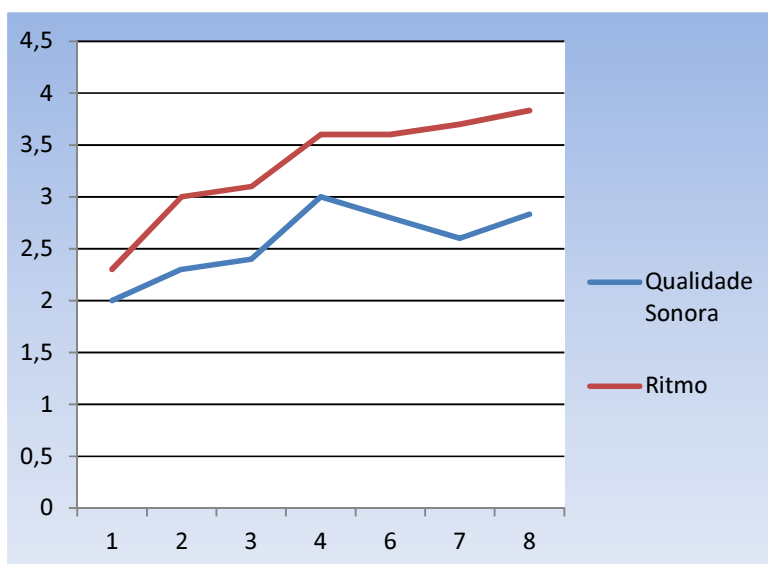
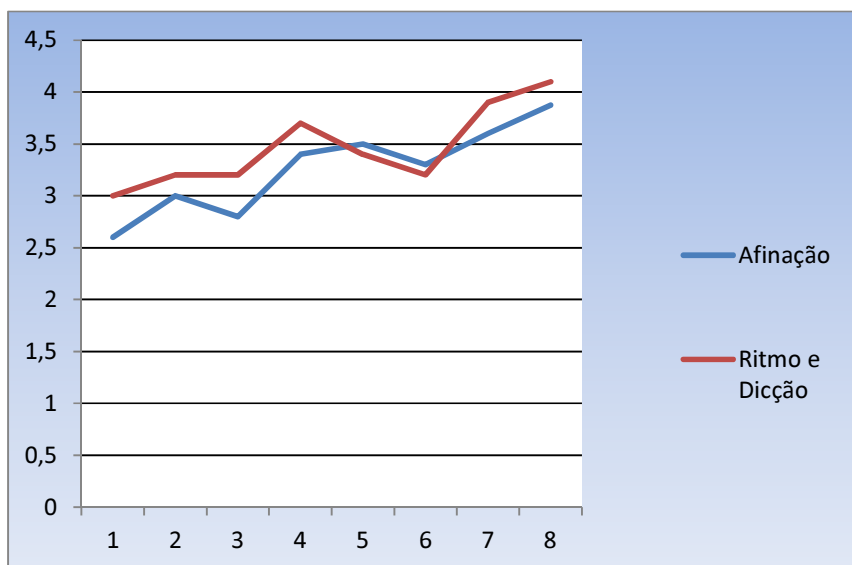
Nas aprendizagens sociais a análise foi mais subjetiva, sendo analisado as impressões dos alunos, a relação de cada aluno com o todo, a existência ou não de entreajuda entre colegas e também os impactos emocionais verificados.

3.2 - Apresentação e interpretação dos dados

3.2.1 – Aprendizagens vocais e instrumentais

Através da observação dos vídeos e de notas de campo, procedeu-se a uma avaliação quantitativa de cada sessão e do concerto com os parâmetros a serem avaliados, essencialmente a performance vocal e a performance instrumental. Os parâmetros que foram avaliados foram no campo da performance instrumental a qualidade sonora e o ritmo. No campo da performance vocal os parâmetros a avaliar foram a afinação, o ritmo e a dicção. Estes parâmetros têm como mínimo 1 e máximo 5 significando o 5 como o melhor possível e o nível como o pior possível. A avaliação foi individual pelo que apresenta-se a seguir na tabela a média resultante dessas mesmas avaliações. Não foi realizada uma avaliação quantitativa de outros parâmetros, nomeadamente sobre aprendizagens sociais, pois foram considerados parâmetros que não são tão lineares nem tão facilmente mensuráveis dada a sua natureza mais subjetiva. Os parâmetros avaliados foram: a qualidade sonora da performance instrumental; o rigor rítmico da performance instrumental; a afinação da performance vocal; e o rigor rítmico e dicção da performance vocal. Na seguinte tabela estão registadas as avaliações feitas e refletidas nos seguintes gráficos:

	Apren. Inst. – Qualidade Sonora e Interpretação	Apren. Inst. – Ritmo e Interpretação	Apren. Vocal – Afinação e interpretação	Apren. Vocal – Ritmo, Dicção e interpretação
Sessão 1	2,1	2,3	2,6	3
Sessão 2	2,3	3	3	3,2
Sessão 3	2,4	3,1	2,8	3,2
Sessão 4	3	3,6	3,4	3,7
Sessão 5	-	-	3,1	3,3
Sessão 6	2,6	3,7	3,5	3,6
Sessão 7	3	3,8	3,6	3,9
Concerto	3	4	3,9	4,1



As competências foram incrementando ao longo do tempo, exceto na aula 6, como tal o mestrando e o professor Tomás terem decidido que seria necessária mais uma aula para rever as músicas antes do concerto.

Após observar a tabela anterior, é notório que as performances dos alunos foram melhorando ao longo do tempo e que a performance vocal foi de qualidade superior que a performance

instrumental. Note-se que, a corroborar este facto, a média do canto surge como superior à média dos valores atribuídos à prática instrumental.

Quanto às aprendizagens vocais, para além da subjetividade da própria avaliação sobre determinados campos, procura-se também saber quais as competências que os alunos valorizam e se os alunos aprenderam as regras para a boa prática vocal. Segundo Carneiro (2013), “a subjetividade da avaliação (...), tem como intento o de perceber se o gosto pessoal do avaliador é portador de alguma, ou da subjetividade presente na avaliação de uma performance musical”, logo é impossível numa avaliação de performance vocal ser totalmente objetivo.

Numa apreciação global houve uma melhoria na performance vocal. Quanto à opinião dos alunos sobre esse facto, obtiveram-se as seguintes observações:

Quando inquiridos sobre o “Para ti o que é cantar bem?”, obtiveram-se as seguintes respostas:

- (A1 na E1) “Concentração, com paixão, treinar a voz...”

A afirmação anterior parece evidenciar que existem várias componentes necessárias para a prática vocal. Aqui, a palavra concentração sugere que os alunos se estejam a referir a ter de contar bem os tempos, ouvir bem o professor para saber quando é que devem entrar, saber as indicações implícitas em cada parte da música e muitas outras tarefas.

Quanto à palavra “paixão”, significa que aqui a aluna refere que é preciso emotividade para que se cante bem. É claro que é uma referência quanto à necessidade das emoções na música, que não é possível cantar bem sem que estejam emoções envolvidas. Por outras palavras, cantar não é uma atividade “maquinal”, uma tarefa que possa ser feita corretamente sem que haja uma entrega emocional por parte do cantor. O que a aluna está a dizer é que é impossível cantar bem sem “sentir” a música que se está a cantar.

Por fim, a expressão “treinar a voz” refere-se ao facto de que a tarefa de cantar não está reservada exclusivamente às emoções, pois também existe uma componente física e técnica que necessita de prática para ser aperfeiçoada.

No fundo, esta afirmação refere as várias componentes necessárias para a correta prática vocal. Existe a referência do exercício físico, existe a referência da emotividade e existe a referência quanto à exigência das variadas capacidades cognitivas, pois o termo “concentração” pode ser aplicado a

diferentes tarefas. Quanto aos requisitos para se cantar bem a A2 respondeu“- Cantar afinado, ao mesmo tempo que os colegas”

Esta resposta implica duas componentes: o cantar afinado, que se refere à necessidade de os alunos adquirirem a técnica e a sonoridade corretas. A segunda parte da afirmação refere-se à necessidade de haver coordenação entre colegas, pois quando se está num coro é preciso haver sincronia, o que exige concentração e ouvir com atenção o professor.

Quanto à afinação, torna-se evidente que no início do projeto os alunos cantaram mais desafinados do que no concerto, pois segundo a NC de 28-11-2014 vem que “Insisti em repetir uma frase várias vezes em que estavam mais desafinados. Depois da observação do vídeo reparei que alguns alunos não estavam com a postura correcta pois viravam-se para o lado e não estavam com as mãos atrás das costas”. Para além da desafinação a postura também não era a correta. Para corrigir exemplifiquei várias a altura das notas com as mãos. Nas aulas seguintes a afinação foi melhorando embora não tenha chegado à perfeição. Também para corrigir este facto procedi a várias repetições da mesma parte até estar aceitável, facto evidente nas NC de 28-11-2014 “(...)insisti na repetição desta quadra várias vezes até cantarem corretamente (...)”, de 05-12-2014 “(...)visto que a afinação não estava muita boa repeti algumas vezes até estar minimamente aceitável ”, de 12-12-2014 pois segundo esta nota de campo “(...)e corriji também a afinação recorrendo a várias repetições das frases.” e de 09-01-2015 “Repeti-o várias vezes cada frase e só passava para o próximo (verso) quando a performance dos alunos do verso anterior estava minimamente aceitável.”.

Sobre a técnica correta de utilização da voz, quando inquiridos os alunos responderam o seguinte:

(TA) “- Deve haver um aquecimento que se faz no princípio da aula e que serve para cantar melhor, para não desafinar.” Esta resposta foi dada por grande parte dos alunos. Significa que, para além de referir que a afinação é importante, também associa o cantar a uma atividade física e, como tal, é preciso fazer o aquecimento antes de se começar a ensaiar.

Quando inquiridos sobre a postura correta para cantar, a maior parte não respondeu. Curiosamente, quanto à prestação vocal, a avaliação que o mestrando fez foi superior à prestação instrumental, apesar de não ter obtido resposta quanto à pergunta anterior.

Quando perguntei sobre qual a técnica correta na prática vocal, a generalidade das respostas consistiram em (TA) “ter as mãos atrás das costas e de estar em pé”. Aqui nesta observação nota-se que a noção dos alunos sobre a prática vocal apenas souberam falar sobre a postura, não revelando aspetos como a dinâmica, aquecimento da voz ou colocação da voz, embora na performance estivessem presentes esses aspetos.

Ainda no capítulo da performance vocal, sobre a importância do aquecimento as respostas foram que na NC de 09-01-2015 obtive a resposta “Serve para aquecer as cordas vocais para depois não se desafinar... É como no futebol que temos de aquecer os músculos... Temos de aquecer para que, quando damos uma nota muito grave não aleijarmos a garganta”. Note-se que aqui há uma comparação com as atividades físicas e, tal como referido anteriormente, que o aquecimento é um passo necessário neste tipo de atividades.

Focando agora outro aspeto, quando questionados sobre o que é preciso para se estar num coro, a resposta da maior parte dos alunos foi que (TA) “Cantar todos ao mesmo tempo e afinados”, ou seja, foi dada importância à sintonia e à qualidade sonora. Note-se que há uma noção do que é estar afinado e estar desafinado, apelando então para a necessidade de haver aprendizagens técnicas, caso contrário o coro soará desafinado. Quanto à sintonia, indica que há uma ideia de unidade, ideia de conjunto e de que cada aluno tem que contribuir para o conjunto, o que envolve estarem coordenados.

Quanto à memorização das letras foi algo que foi alcançado mas apenas nas últimas sessões. Na NC de 09-01-2015 inquiri a turma sobre qual a diferença entre o primeiro A e o último A. Um aluno respondeu que a letra era diferente mas ninguém conseguiu dizer que a melodia era igual excepto a última nota. Este facto mostra que apesar da memorização das letras ter acontecido, o conceito de melodia foi interiorizado, pois a performance vocal foi feita de cor, mas a noção de melodia como o “fraseado” das músicas só foi apreendida neste momento, depois de ter explicado o que era. Na NC de 16-01-2015 mostra que, para exercitar a memorização perguntei se alguém sabia a parte instrumental de cor e houve um aluno que me respondeu que sim e correctamente.

Nesta mesma NC (de 16-01-2015) mostra também que impulsionei a capacidade de memorização pois “Perguntei se sabiam as notas de cor da parte instrumental da música ‘Se queres guardar um segredo’ e apenas poucos mas alguns sabiam”, que mais tarde no concerto veio comprovar-se que os alunos conseguiram atingir este objetivo em particular na íntegra pois na entrevista ao terceiro grupo vem que um aluno respondeu que “(A18) as notas de “Eu tenho um amigo” eram Ré, ré,

sol ,lá duas vezes, ré,ré,sol,sol e ré, ré, lá, ré...” quando inquirido apenas sobre que notas aprenderam e o aluno 20 afirmou também que “Eu quase não olhei para o projetor”.

Quanto às aprendizagens instrumentais, tal como nas aprendizagens vocais, há sempre uma certa subjetividade na avaliação de conceitos como as aprendizagens musicais de um dado indivíduo ou grupo. No entanto, começou-se por tentar descobrir, primeiro, se a técnica correta de utilizar o instrumento foi captada, e depois aferir as percepções sobre a prática instrumental envolvida.

Começando por inquirir quanto à técnica correta de usar o instrumento (Flauta) obtive a resposta pela grande maioria que (TA) “era a mão esquerda em cima e direita em baixo”. Também afirmaram que se devia “assoprar” devagar. Nesta afirmação, referem que conhecem a postura correta para tocar flauta, sabem colocar as mãos e também que sabem que se deve soprar com moderação.

Uma outra resposta foi (A1 na E1) “Com a postura correta, costas direitas, limpar a flauta e ter cuidado para não bater nos dentes nem nos colegas”. Esta afirmação refere-se à necessidade de se ter a postura correta, existindo também a preocupação de que a flauta não lesione o próprio aluno nem que esta sirva de arma para agredir os colegas. Podemos dizer ainda que, apesar de “apetecer” usar o instrumento musical com outros fins que não a música, pelo menos esta afirmação mostra que o aluno em questão captou que o instrumento musical serve exclusivamente para tocar música, ou seja, mostra um aparente respeito pelo objeto e pela sua finalidade.

No dia 14-11-2014 está explicitado que os alunos já sabiam como fazer algumas notas na flauta pois na NC desse dia afirma que “(...) Inquiri sobre como se toca o Sol na flauta e os alunos responderam em coro que é preciso três dedos à frente e um atrás”. Quanto à questão de qualidade sonora neste ponto era bastante fraca, com vários alunos a não taparem correctamente os buracos da flauta e outros a assopram com demasiada força. Nesta NC nota-se também que os alunos já sabiam ler correctamente uma pauta conseguindo identificar quer as notas, quer o ritmo correspondente e sabiam ler também o compasso respectivo. A evidência de que já tinham a noção do ritmo certo a fazer é o facto de conseguirem na primeira aula tocar ao mesmo tempo, com o ritmo certo e com acompanhamento. Aliás, os alunos quando questionados sobre quantos tempos tinha o compasso da pauta exposta responderam em coro a resposta correcta tal como está explícito na NC do dia 28-11-2014 pois mostra que “(...) Perguntei também em que compasso estava a música e obtive a resposta de quase todos os alunos “Três””. No dia 05-12-2014 a respectiva nota de campo afirma que “ (...) Também inquiri sobre se sabiam em que compasso é que estava esta música. Os alunos responderam em coro à

leitura da pauta e também me responderam em coro quanto ao número de tempos do compasso em questão, mostrando assim níveis de aprendizagem bastante satisfatórios.”. No dia 12-12-2014 também mostra o facto de a noção de compasso estar assimilada pois “Após me responderem correctamente e em coro às perguntas sobre que notas estavam no quadro e o compasso procedi ao treino de execução das notas nas flautas” e no dia 16-01-2015 a NC afirma que “(...) perguntei qual era o compasso em questão e responderam corretamente”.

Quando inquiridos sobre que notas aprenderam, praticamente todos responderam 4 notas, Ré, Mi, Sol e Lá. Referiram também em cada nota quais os buracos a tapar na flauta. De acordo com as respostas dadas, globalmente todos os alunos ficaram a saber os rudimentos e teoria de prática instrumental na flauta de bisel. Quanto à execução das notas, o Ré foi a nota que claramente a qualidade sonora foi pior enquanto que nas outras notas a qualidade e execução foi bastante aceitável. Aliás, durante todo o projeto insisti mais vezes nesta nota justamente por ser a “pior”. Em contra partida, teoricamente os alunos ficaram a saber quais os dedos a tapar para executar o Ré. Perante estes dados pode-se aferir que a qualidade sonora do Ré ser pior do que as outras notas devem-se apenas por a execução ser mais exigente, pois exige maior controlo da respiração. A sustentar este aspeto estão as NC de 28-11-2014 pois afirma que “Depois da observação do vídeo nota-se que a nota menos bem tocada é o Ré, possivelmente porque exige menos força no sopro o que significa mais controlo da respiração que tecnicamente é mais exigente.”. Na NC de 12-12-2014 afirma que “A nota ré foi mais uma vez a nota que teve pior sonoridade. Depois ensaiámos com acompanhamento. Após algumas correções, principalmente com o Ré, ensaiámos com a parte instrumental.” O que explicita a necessidade de correção da nota Ré. No dia 16-01-2015 a respectiva NC expõe que “(...) Durante os ensaios reparei também que o Ré continua a ser a nota mais difícil de se tocar.”, logo pode-se afirmar que durante o projeto a nota Ré foi a que teve mais dificuldade de execução.

Quanto à leitura de pautas os alunos corresponderam aos objetivos. Durante as várias aulas notou-se que cada vez que perguntava sobre o que estava escrito no quadro os alunos respondiam-me corretamente e quase sempre em coro. Este facto mostra que na componente de leitura de pautas praticamente todos os alunos manifestaram compreensão do que os símbolos queriam dizer e intenção de execução das melodias em questão. Para sustentar esse facto no dia 28-11-2014 a NC diz que “(...)inquiri os alunos sobre que notas estavam na pauta que estava no quadro. Fiz uma revisão sobre a pauta e lemos todos em conjunto o ritmo e a dicção da partitura.”. No dia 05-12-2014 a NC afirma que “expus a pauta no projetor e procedemos à sua leitura perguntando a alguns alunos quais as notas que

estavam no quadro.(...)”o que mostra que a leitura de pautas foi uma tarefa que foi exercitada ao longo das aulas, tal como também mostra a NC do dia 12-12-2014, pois descreve que “(...)Apresentei primeiro a pauta no projetor e perguntei se sabiam o que estava escrito. Após me responderem correctamente e em coro às perguntas sobre que notas estavam no quadro e o compasso procedi ao treino de execução das notas nas flautas.”. No dia do concerto também inquiri sobre as pautas expostas e, segundo a NC desse dia “perguntei também a altura da notas que estavam escritas no quadro. A turma foi-me respondendo às notas presentes no quadro, uma a uma em coro corretamente.”

Outro aspeto foi que na NC 21-11-2014 um aluno demonstrou ter uma referência visual de onde estava na pauta e detectou que o colega estava atrasado um compasso. Este facto evidencia que neste caso tem uma noção do tempo e altura não só de si próprio mas também dos colegas mais próximos.

Os alunos também souberam ver a diferença entre um compasso ternário e quaternário. Apesar de na primeira abordagem do compasso quaternário não ter sido satisfatória, caso da NC de 12-12-2014, logo na terceira tentativa já executaram bem, inclusive depois de explicar o que era uma anacruse e ter exemplificado. Na NC de 09-01-2015 não referi que a música entrava em anacruse e os alunos entraram correctamente sem ser preciso explicar e exemplificar o que era este conceito.

3.2.2 – Aprendizagens sociais

Nas aprendizagens sociais constatou-se que, no geral, a opinião dos alunos foi de que aprenderam com os colegas. Quando tinham dúvidas, não perguntavam aos colegas porque isso os perturbava, mas copiavam ou tentavam apanhar o “sítio certo da música”. Esta resposta foi dada pela maior parte dos alunos. Aqui há a noção de bem maior, do conjunto ser mais importante que o indivíduo, o que também pode ser visto como algo que é útil em várias situações, não só na música mas também noutros contextos sociais. Há também uma preocupação em não interferir nas performances dos colegas. Na NC de 23-01-2015 houve uma aluna que perguntou o que fazer quando se perdesse na música e respondi que devia parar e voltar a entrar quando tivesse a certeza do sítio onde estava. Este evento mostra preocupação com o resultado global e também com a contribuição individual para o bem do todo.

Outra característica interessante desta afirmação é que o “sítio certo” da música tem várias implicações. Implica que os alunos têm uma referência temporal sobre o que deve ser tocado, que tem

de ser igual para todos, e que é uma referência que não é tocada mas sim ouvida interiormente. Aliás, na NC de 21-11-2014 está explícito que um aluno deu conta que o colega do lado estava um compasso atrasado em relação ao resto da turma apenas pela audição do que o colega estava a tocar.

Noutro tópico, quanto ao facto de tocarem em conjunto obtive a resposta (A12 na E3) “Tocar em conjunto ajuda, pois para além de se ter uma referência, o conjunto soava melhor pois os enganos não se sobressaíam”. Aqui, mais uma vez, é referido que há coordenação entre todos os intervenientes e também que o conjunto soa melhor do que cada aluno a solo. Refere também que, por o conjunto soar melhor, melhora também a confiança de cada um para a sua própria performance. O A5 afirmou “Cantar em conjunto ajuda pois é mais fácil cantar e fica mais bonito”. Aqui, para além de se referir mais uma vez que o conjunto ajuda a performance individual, também é referido que as músicas soam melhor em coro, o que indica então uma avaliação estética sobre a música de coro. Aqui há uma apreciação estética e a constatação de que o conjunto se entreajuda.

Outro aluno comentou que tocar em conjunto “servia para controlar o volume correto, ou seja, nem muito alto nem muito baixo”. Aqui revela-se um controlo de dinâmica em consonância com o grupo, que o conjunto serve para cantar moderadamente e revela-se também que este aluno tem a noção das dinâmicas que as performances têm e que houve aprendizagens quanto a este mesmo conceito.

Quanto à pergunta “Quando não estavam a tocar bem o que é que faziam?”, as respostas obtidas foram (TA) “Tocávamos com menos força, colocávamos melhor os dedos” mas também “olhávamos para o lado para saber o sítio certo da música”. A primeira afirmação diz-nos que os alunos tinham a consciência do que é tocar bem e não tocar bem, pois quando não estavam certos tocavam com menos força para ver como é que os colegas estavam a tocar e os imitar, e assim passar outra vez a tocar corretamente.

Quanto à postura dos alunos em sala de aula e no concerto foi satisfatório, embora pontualmente, caso da NC a 28-11-2014 “Depois da observação do vídeo reparei que alguns alunos não estavam com a postura correcta pois viravam-se para o lado e não estavam com as mãos atrás das costas”. A 12-12-2015 também a NC refere que “Corrigi as posturas dos alunos, nomeadamente mãos atrás das costas e costas direitas e os pés na largura dos ombros” o que mostra que, se corrigi então era porque não estava correcto. No dia 16-01-2015 também (NC-16-01-2015) “(...) Chamei a atenção quanto à postura em palco e que, uma das regras é que não podem conversar durante as músicas.”. Por fim, no

dia do concerto, após observação do vídeo reparei que (NC-23-01-2015) “a postura correta seria todos terem as mãos atrás das costas mas nalguns casos isso não aconteceu neste momento”. Para concluir, houve preocupação pela postura correcta e pelo correcto comportamento em palco mas por vezes pontualmente era necessário lembrar e chamar a atenção quanto a esse facto.

Sobre outro ponto, quando questionados sobre qual a importância de se tocar com os colegas a A4 respondeu “Tocar com os amigos é importante, dar-nos bem com eles, ouvir o professor para não nos enganarmos...”. A aluna reforça aqui a ideia de que a música aumenta os laços de amizade entre colegas e diz que é importante ouvir o professor, pois é uma referência. De seguida afirmou também que (A4) “Aprendi a tocar flauta, a estar concentrada e a gostar mais de música”. Fala aqui da concentração, que é uma competência que é útil em praticamente todas as disciplinas do conhecimento.

3.2.3 – Perceções sobre o trabalho realizado

Quanto às perceções sobre o trabalho feito, depois de analisar as entrevistas, pode-se aferir que aprenderam os rudimentos de tocar flauta e a cantar pois quase todos os alunos afirmaram que aprenderam a “tocar o Ré, Mi, Sol e Lá. Houve a excepção de dois alunos que comentaram que cantaram mal e demasiado alto. As flautas por vezes também estavam desafinadas.

Todos gostariam que houvesse um coro na escola, o que revela que a motivação foi alta durante o projeto. O Ré foi considerado a nota mais difícil de tocar, pois se assoprasse com muita força saía um som muito agudo. No dia 14-11-2014 também revelou-se que os alunos executaram as tarefas com empenho e entusiasmo pois afirma que “Os alunos conseguiram executar finalmente a melodia numa forma correta mostrando ao mesmo tempo empenhamento e entusiasmo” o que mostra um alto nível de motivação. Na E1 o A3 afirmou que “gostava de aprender o hino nacional”, o que pode ser interpretado como um aluno que teve um nível alto de motivação ao ponto de querer aprender mais músicas.

Outro exemplo de que a motivação foi alta foi o facto de a 28-11-2014 ter acontecido o seguinte “No final da música alguns alunos continuaram a cantá-la e expliquei que já tinha acabado pelo que alguns deles exclamaram ‘Ohhh’. Esta reacção revela que os alunos estavam a gostar da aula e da

música pois não mostraram qualquer espécie de tédio” o que revela que estes ficaram sensibilizados, gostaram da música e mostraram empenho e dedicação.

Outro exemplo foi o que se passou a 05-12-2014. Na NC afirma que “(...) Após observação do final da aula reparei que alguns alunos mexiam o corpo de acordo com a pulsação ” está referenciado que os alunos, no final da aula já mexiam o corpo ao som da pulsação, enquanto cantavam a música “O girassol”, sem eu dizer nada o que mostra que os alunos já estavam mais entrosados com a música e sentiram harmonia com a música, ou por outras palavras, a música sensibilizou-os.

Quando inquiridos sobre o trabalho feito, obteve-se a seguinte resposta (A4) “Tocar com os amigos é importante, dar-nos bem com eles, ouvir o professor para não nos enganarmos”. Esta afirmação revela que existe uma ligação emocional durante os ensaios e concerto e que convém haver entendimento entre os colegas, quer a nível de performance, quer a nível emocional, nomeadamente a amizade entre colegas. É ainda referido que ouvir as indicações do professor também é útil para que os ensaios e concerto corram bem.

3.2.4 - Concerto e interação com o público

Neste tópico, note-se que o sentimento dominante foi inicialmente a vergonha, mas que depois da primeira música foi a satisfação. Os alunos gostaram de estar em palco e quase todos gostariam de repetir a experiência. A 23-01-2015 notou-se que a maioria dos alunos estavam atentos, concentrados e motivados durante a realização do concerto pois segundo a NC de 23-01-2015 “a maioria dos alunos estavam atentos e motivados, daí que a sua actuação ter sido bastante satisfatória”. Curiosamente, uma aluna (A14) afirmou “Eu estava com vergonha não só no princípio mas durante o concerto todo...”

- Então e gostavas de repetir a experiência?

“-Sim, e gostava que fosse para mais pessoas, tipo 500 ou mais...”

Aqui nota-se uma reação algo antagónica, pois primeiro refere a experiência de estar em palco como algo negativo mas depois afirma também que queria repetir a experiência, e uma experiência ainda mais amplificadas. Em todo o caso, uma reação antagónica mostra que foi uma experiência emocional bastante forte.

Alguns outros alunos também deram como resposta, quando inquiridos sobre o concerto: (TA)
“No concerto às vezes as flautas estavam desafinadas.”

Ou seja, quando a nota não é dada corretamente, segundo os alunos, algo está mal no instrumento... Curioso é, que, durante os ensaios, a resposta geral à questão sobre o que faziam quando a flauta soava mal, tenha sido que colocavam melhor os dedos e olhavam para o lado para saber a posição correta e a nota correta na flauta a ser tocada, mas quando chegou o concerto, quando as flautas soavam mal já afirmaram que a flauta estava desafinada. Estes dados mostram então que a reação dos alunos perante a mesma situação, mudando apenas o local e o facto de haver público, é diferente, logo, por muitos ensaios que se façam, o concerto é sempre uma experiência percebida de maneira diferente, pois é única e existe um público, o que poderá ser intimidatório.

Na NC de 23-01-2015 revela que o público, antes do encores, estava gritando “Só mais uma” o que torna claro que o público gostou do espetáculo. Outro aspeto foi que a 23-01-2015 revela também que o público gostou do espetáculo pois no seguinte excerto mostra que “(...)As funcionárias queixaram-se e berraram com os alunos pois estes estavam a fazer muito barulho e a cantar as músicas do concerto. Chegaram mesmo a exclamar ‘Isto de fazer concertos antes de almoço não dá! Vocês estão muito agitados! Os concertos têm de ser a partir de agora no final da tarde!’”. Este relato mostra que o público gostou do concerto e que o seu comportamento neste momento não era o habitual. Ficaram alterados a nível emocional de modo a que a tarefa de obedecer às regras habituais da escola ficaram para segundo plano”. Este relato mostra que o público gostou tanto que durante o almoço estavam “galvanizados”, agitados e com as emoções à “flôr da pele”. Este feedback do público também é importante para os próprios alunos que realizaram o concerto pois eleva-lhes a auto-estima e aumenta a importância que a música tem para eles próprios. Isso pode ser também um catalisador para a aprendizagens de outras áreas do conhecimento.

Quanto à motivação neste projeto, no dia 09-01-2015 mostra que a motivação na realização deste projeto foi alta pois afirma que “um aluno exclamou ‘Concerto para a escola toda? Então vou dar autógrafos...’”. Esta transcrição revela que um aluno, quando confrontado com a ideia de dar um concerto para o resto da escola anteviu autógrafos que significa que este concerto lhe vai melhorar a vida social. Também significa que este aluno em particular estava com grande motivação para o concerto e que ansiava por estar em palco.

O facto de o feedback do público ter sido positivo é comprovado com a quarta nota de campo onde, após a apresentação que foi às 12h30 na escola houve o almoço. As funcionárias exclamaram que

os alunos (o público) estavam muito animados e agitados e que “para a próxima os concertos ficam para a final da tarde!”. Neste momento os alunos estavam alterados emocionalmente de modo a que obedecer às regras habituais da escola passou a ser secundário.

4 - Conclusões

Houve evolução em várias competências, quer instrumentais, quer vocais, quer sociais como demonstram as avaliações feitas durante as aulas, registadas numa tabela no capítulo de apresentação de dados e resultados. Quanto à parte instrumental, no início do projeto educativo os alunos não sabiam tocar flauta, sabiam apenas teoricamente algumas notas. No final do projeto os alunos já conseguiam tocar o Ré, o Mi, o Sol e o Lá, logo na performance instrumental houve evolução. Quanto à prática instrumental, na opinião deles nem sempre as flautas estavam bem - as crianças pensam primeiro que se a flauta não está a dar o som certo, então a flauta está desafinada, o que faz lembrar uma frase de Tchekhov: “Errar é humano: mais humano ainda é atribuir o erro aos outros”. As notas de campo efetuadas mostram também que o nível de motivação neste projeto foi alto e que o público gostou do concerto.

Os alunos valorizaram a diversidade performativa exigida (vocal e instrumental) e valorizaram a performance ao vivo. Nalguns casos, valorizaram também a aquisição de competências noutras disciplinas que não a música, nomeadamente a concentração.

Houve aprendizagens sociais adquiridas, nomeadamente a noção de conjunto, da importância que um conjunto tem e que é mais importante do que o indivíduo. Esta aprendizagem pode ser estendida a outras disciplinas.

Claro que a avaliação deste tipo de aprendizagens tem sempre uma certa subjetividade mas, com as ferramentas de observação entretanto construídas, poderá minorar-se essa subjetividade a que inevitavelmente toda e qualquer investigação-ação está forçosamente sujeita.

Também houve valorização das aprendizagens entre pares em várias componentes. Os alunos valorizaram as aprendizagens adquiridas por parte do professor e do professor cooperante. Aliás, nas entrevistas houve crianças que manifestaram que gostariam que as aulas fossem dadas por dois professores em vez de um, uma formação que não é possível manter exceto em casos excecionais.

O facto de as crianças valorizarem a presença dos dois professores mostra também que a motivação existente é alta.

A reação do público foi bastante positiva, quer por parte dos alunos, quer por parte das professoras da escola. As professoras também deram um *feedback* bastante positivo e relataram que,

nos intervalos, as crianças estavam a entoar as canções do concerto. Reparei também que muitas das crianças já conheciam algumas das canções.

É ainda de crer que, caso tivesse havido a possibilidade de efetuar mais sessões, seria possível não só aumentar a qualidade das canções apresentadas mas também aumentar o repertório a apresentar, o que seria benéfico para todas as partes envolvidas no projeto.

Implicações educativas

As implicações resultantes deste trabalho podem ser subdivididas em três temas: Metodologias, Disciplina e diversidade.

Metodologias

Quanto à metodologia utilizada, o facto de haver uma pauta exposta durante a performance creio que ajudou pois assim os alunos têm uma referência visual do que têm de tocar (neste caso a parte instrumental, as flautas). Segundo Hallam (1997),

“Por vezes, eu tenho como que um mapa. Consigo ver os compassos a passar... É uma espécie de ver, não é um ver físico, mas é uma presença confortável. ... se tiver feito anotações, posso vê-las e ver os sítios onde alterei a dedilhação. (...) Não sei como eles (os dedos) fazem... eles simplesmente sabem aonde ir. Se penso muito acerca dos sítios aonde é suposto eles irem, eles não conseguem. Se os deixar ir, eles trabalham melhor.”

Ora o que ele quer dizer é que há uma ligação visual, uma representação visual com a música que está a ser tocada. Hallam também fala que se houver demasiada mecanização então não consegue executar a peça em questão. Implicitamente está na falar de uma emotividade que é preciso estar associada à execução de uma peça.

No início, o processo de aprendizagem de músicas consistia em ensinar a melodia e a letra frase a frase e com acompanhamento. Durante o projeto reparei que se começar o processo à capela a performance dos alunos melhora pois assim o professor consegue dirigir o coro no princípio da aprendizagem e assim detetar melhor os erros. Convém corrigir os erros logo no início pois senão eles começam a cantar ou a tocar erradamente e a memorizar a forma incorreta. Reparei que corrigir os erros mais tarde se torna numa tarefa bastante mais difícil pois a referência que têm é a “errada” e

mudar essa referência acaba por levar mais tempo. Apercebi-me desse facto principalmente após observar os resultados da aprendizagem da primeira canção que ensinei. Não corriji todos os erros logo e isso refletiu-se no resultado final desta mesma canção.

Disciplina

Outra implicação foi que a ordem na sala de aula é uma condição necessária pois assim permite que o trabalho desenvolvido durante as sessões seja mais produtivo e eficaz. Aliás, as próprias crianças, pelo menos algumas admitiram que as aulas com uma “ordem militar” são mais eficazes pois elas tiveram a experiência no ano anterior em que tinham uma professora mais permissiva, em que a ordem na sala de aula não era regra e admitiram que acabavam por passar a aula a atirar papeis uns aos outros.

Diversidade

Com este projeto educativo a diversidade de tarefas, de atividades musicais foi benéfico pois, para além de desenvolverem várias competências todos os alunos valorizaram essa diversidade e gostariam de repetir a experiência. A diversidade de tarefas também permitiu que os alunos ganhassem competências noutras áreas do conhecimento. A exposição ao resto da comunidade escolar sobre o trabalho feito também foi algo benéfico quer para as crianças que atuaram quer para o público que também apreciou o trabalho feito. Isso fará inevitavelmente com um aumento das competências musicais, aumento das competências sociais e aumento da auto-estima de cada criança pois sentiram que este concerto foi uma espécie de desafio que foi superado com sucesso.

5 – Bibliografia

ADAMS, P. (2001). 14 Resources and activities beyond the school. In *Issues in Music Teaching*. p. 182, London: Taylor & Francis.

AMATO, R., (2007), O canto coral como prática sócio-cultural e educativo-musical, *Rev. Opus*, v. 13, n. 1, pp 75-96, jun. 2007

ARROYO, M., FARIA, J., TEIXEIRA, C., DEBS, D., ROSA, A., MELO, L., ... & BORGES, R. (2000). Transitando entre o “formal” e o “informal”: um relato sobre a formação de educadores musicais. *SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, VII. Londrina. Anais*, pp 77-90.

BERKELEY, R., (2004), Teaching composing as creative problem solving: conceptualising composing pedagogy, *British Journal of Music Education*, Vol.21, nº3, Novembro 2004, pp 239-263

BONI, V., & QUARESMA, S. J. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Em Tese*, 2(1), pp 68-80.

CARIA, T. (2000), *A mediação intercultural no debate sobre a relação entre ciência e acção social*, mestrado, Universidade de Trás-os Montes e Alto Douro, Portugal

CERNEV, F. K., RIBEIRO, G., FIGUEIREDO, E., CERESER, C., HENTSCHE, L., KOHLSRAUCH, D. B., ... & KUPAS, K. S. L. Aprendizagem Colaborativa mediada pelas Tecnologias Digitais: um estudo realizado nas aulas de música no contexto da educação básica. in *Hipertextus Revista Digital* ,v.10, Julho. 2013

CLARKE, E., (1999), Processos cognitivos na performance musical. In *Revista CIPEM*, nº1 1999 pp. 61 -75

COLLINS, D., (1996), Creativity and special needs: A suggested framework for technology applications. *British Journal of Music Education*, Vol.9, nº2, Julho 1992, pp. 103-110.

DAVIDSON, J. (1999). O corpo na interpretação musical. *Revista Música, Psicologia e Educação*; Nº1, 1999, pp. 79 - 88

FERNANDES, A. J., KAYAMA, A. G., & ÖSTERGREN, E. A. (2007). A prática coral na atualidade: sonoridade, interpretação e técnica vocal. *In Musica Hodie*, 6(pp. 51 - 74).

FINNEY, J., (2006), The possibility of richer learning, poetic thinking and musical understanding, in *National Association of Music Educators Magazine*, vol. 18, pp. 2–4.

FLOHR, J., D. C. MILLER, & R. DEBUS. (2000), EEG studies with young children. In *Music Educators Journal* issue 87, pp. 28-32.

FLORIDA, R. (2011). A ascensão da classe criativa. *Porto Alegre: L&PM*, Brasil

GEORGII-HEMMING, E., & WESTVALL, M., (2010) Music education – a personal matter? Examining the current discourses of music education in *British Journal of Music Education*, Vol.27, nº1, Março 2010, pp. 21-33

GORDON, E., (2000) *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

GODINHO, J. C., (2006) O corpo na representação mental da música. In *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, Brazil: UFPR (pp. 353-379)

GODINHO, J. C. (2009). Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC in *Meloteca*. p. 13. Consultado a 11-07-2015. <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

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

ILARI, B., (2005), A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos in *Revista eletrônica de musicologia*, Volume IX

HALL, S., (1991), The Pedagogy of Music. In *Educational Problems*. New York: D. Appleton and Co., Vol.1.

HALLAM, S. (1997). The development of memorisation strategies in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, Vol. 14, pp. 87-97.

HARGREAVES, D., (1999) Desenvolvimento musical e educação no mundo social, in *Revista Música, Psicologia e Educação*, vol 1. Porto: CIPEM, ESE do Porto, Portugal, pp. 5-12

MAKIELLO, L., (2013), O efeito Mozart, in *Epoch Times*, publicado em 24-11-2013

MANG, E., (2006), The effects of age, gender and language on children's singing competence, in *British Journal of Music Education*. Issue 23, vol 2, pp. 161-174.

MILHANO, S., (2012), A Prática Musical: Educação, Cultura e Inovação, in *Revista Animação e Educação*, nº 14, pp. 1-13

NIZA, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB, in *Inovação* vol. 11, n1, pp. 77-98

OLIVEIRA, K., (2011), *Panorama da Educação Musical: Práticas Metodológicas em duas escolas de música de Goiânia-Go*, dissertação de mestrado, Universidade de Goiás, Brasil

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

PALHEIROS, G. B. (2009). Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC. Meloteca. pp. 6-8

SANTIAGO, P., (2006), A integração da prática deliberada e da prática informal no aprendizado da música instrumental in *Belo Horizonte*, n.13, 2006, pp.52-62

SILVA, R., (1988), *A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: Paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas*, Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES ; R. Preto:Editora Legis-Summa), Brasil

SOUZA, C., (2010), A importância do ensino musical na educação infantil, in *Cadernos da Pedagogia São Carlos*, Ano 4 v. 4 n. 7, pp. 96 - 110

SOUZA, J. (2014). Educação musical e práticas sociais. in *Revista da ABEM*,12(10).

SWANWICK, K., (1979), *A Basis for music education*, Windsor: NFER Publishing Company, pp. 41-58

SWANWICK, K., (1988), *Music, Mind and Education*, London Routledge, pp. 52-87

SWANWICK, K. (2008), *The 'good – enough' music teacher*, Cambridge University, pp. 9-21

SWARTZ, L., & NILSSON, N., (2005) *The "Mozart Effect": Does Mozart Make You Smarter? In Stanford Computer Science*, University of Stanford, Estados Unidos, pp. 2-13

VASCONCELOS, A. Â. (2002), *O Conservatório de Música – Professores, organização e políticas*, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa, pp. 199-219

VASCONCELOS, A. Â. (2006), Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico, in *Associação Portuguesa de Educação Musical*, Lisboa, Setembro de 2006, pp. 5-23

VIEIRA, L. (2003), O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música, in *Associação brasileira de Educação Musical*, vol. 11, nº3, pp 76

WILLE, Regiana (2005), Educação musical formal, não formal ou informal: um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem musical de adolescentes, in *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 13, pp. 39-48

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

Anexos

1 - Notas de campo

1ª – Na aula de 21-11-2014 das 9h às 10h após ter havido uma performance instrumental de flauta da música “Eu tenho um amigo” reparei que alguns alunos estavam desencontrados, ou seja, estavam em sítios diferentes da pauta. Reparei nisso mas momentaneamente não estava a conseguir distinguir quais os alunos que estavam a tocar bem e os que estavam a tocar mal. Daí eu perguntei “Quem está a tocar Ré em vez de estar a tocar Mi?” ao que um aluno respondeu “O meu colega estava a tocar Ré quando devia estar a tocar Mi. Aliás, está um compasso atrasado durante toda a música”.

Nota-se que este aluno sabia onde estava, tinha a referência visual de onde estava na pauta, detectou que o colega estava a dar as notas mal e conseguiu concluir que ele estava desfasado exactamente em um compasso. Por outras palavras, conseguiu ter a percepção do que estava a fazer, conseguiu perceber o que o colega estava a fazer e conseguiu quantificar em número de compassos qual o desfasamento entre ambos.

2ª – No dia do concerto, dia 23-01-2015 após a apresentação que foi às 12h30 na escola houve o almoço. As funcionárias queixaram-se e berraram com os alunos pois estes estavam a fazer muito barulho e a cantar as músicas do concerto. Chegaram mesmo a exclamar “Isto de fazer concertos antes de almoço não dá! Vocês estão muito agitados! Os concertos têm de ser a partir de agora no final da tarde!”. Este relato mostra que o público gostou do concerto e que o seu comportamento neste momento não era o habitual. Ficaram alterados a nível emocional de modo a que a tarefa de obedecer às regras habituais da escola ficaram para segundo plano.

3 – Na aula de 14-11-2014 das 9h às 10h começaram por se sentarem. Após distribuição das flautas começou a aprendizagem da nota sol na flauta. Inquiri sobre como se toca o Sol na flauta e os alunos responderam em coro que é preciso três dedos à frente e um atrás.

De seguida começámos por tocar o Sol em unísono.

Verifiquei na sala quem estava a tocar bem ou mal corrigindo os erros. Houve algumas correções na colocação dos dedos e foi tido em atenção que é preciso tapar os buracos totalmente mas que não é preciso muita força.

Para perceber melhor quem estava a tocar mal comecei por dividir a turma em duas e a ouvir uma metade de cada vez.

Depois comecei a acompanhar os alunos a tocarem o Sol conforme estava na pauta exposta no projetor. Tive também em atenção o ritmo. Na pauta indicava que o Sol era para ser tocado em três tempos. Houve um ensaio mas os alunos não tocavam em unísono. Decidi então passar para outra nota.

Comecei a ensinar como se toca o Lá na flauta, verificando um a um como o executavam e corrigindo-os quando necessário.

Ensinei depois a tocar o Ré. Expliquei quais os dedos a utilizar e qual a técnica correcta. O Ré, por ser mais grave e ter de se assoprar menos que as outras notas, ensaiei mais vezes pois o resultado não estava satisfatório. Exemplifiquei que no Ré era preciso assoprar como uma leve brisa. Testei um a um para retificar a técnica instrumental. Alguns alunos ouviam o Mi a tocar e corriji-os pois não tapavam bem os buracos que deviam da flauta.

Depois inquiri sobre se sabiam o que estava escrito no quadro. Perguntei nota a nota e os alunos foram-me respondendo em coro.

Fiz uma revisão de como se toca cada nota na flauta. De seguida, tentei pela primeira vez a parte instrumental da música "Girassol".

Verifiquei a coordenação e a técnica de cada aluno mais uma vez.

Depois pedi para tocarem as notas Ré, Sol e Lá e interrompi para fazer algumas correções.

Pedi depois para lerem em voz alta o que estava no projetor.

Depois executaram a sequência de notas com acompanhamento.

Devido a alguns enganos repeti a parte instrumental com os alunos mas mais devagar.

Após alguns ensaios revi outra mas agora dividindo a sala em dois grandes grupos para tentar perceber a origem dos erros.

Depois de ouvir os dois grupos ensaiámos a música toda com a parte instrumental e com a parte cantada. Antes de começar a tocar recapitulei as partes da música para ajudar a memorizar.

Para terminar revemos a música no seu todo. Os alunos conseguiram executar finalmente a melodia numa forma correcta mostrando ao mesmo tempo empenhamento e entusiasmo. Guardadas as flautas a aula terminou.

4 - Na aula de 28-11-2014 das 9h às 10h os alunos começaram por se sentar para fazer a chamada.

Depois, ordenei para que estes se levantassem com as mãos atrás das costas. Depois pedi para espreguiçarem e fiz alguns exercícios de respiração com eles.

De seguida começámos a fazer vocalizes com o mestrando a acompanhar no piano.

Depois iniciámos os ensaios. Houve a revisão da música “Eu tenho um amigo”.

Começámos pela parte cantada. Insisti em repetir uma frase várias vezes em que estavam mais desafinados. Depois da observação do vídeo reparei que alguns alunos não estavam com a postura correcta pois viravam-se para o lado e não estavam com as mãos atrás das costas.

Em particular nesta música na terceira quadra as notas que os alunos estavam a cantar não eram exactamente as notas pretendidas, o que estavam a cantar estava mais abaixo, mais precisamente uma terceira do que deviam cantar.

Devido a isso insisti na repetição desta quadra várias vezes até cantarem correctamente. Para elucidar melhor a diferença de altura das notas nesta parte exemplifiquei com as mãos a altura respectiva de cada nota.

Depois houve a distribuição das flautas. Enquanto houve esta tarefa inquiri os alunos sobre que notas estavam na pauta que estava no quadro.

Fiz uma revisão sobre a pauta e lemos todos em conjunto o ritmo e a dicção da partitura.

Depois ordenei que tocassem todos o Ré, o Sol e o Lá na flauta. Depois da observação do vídeo nota-se que a nota menos bem tocada é o Ré, possivelmente porque exige menos força no sopro o que significa mais controlo da respiração que tecnicamente é mais exigente.

Perguntei também em que compasso estava a música e obtive a resposta de quase todos os alunos “Três”. De seguida houve uma revisão da parte instrumental.

Depois foi ensaiado a parte cantada com a parte instrumental.

De seguida ouvi pela primeira os alunos a cantar comigo a acompanhar. Na parte que normalmente os alunos se enganavam na parte cantada reforcei entoando eu ao mesmo tempo as notas correctas. No final da música alguns alunos continuaram a cantá-la e expliquei que já tinha acabado pelo que alguns deles exclamaram “Ohhh”. Esta reacção revela que os alunos estavam a gostar da aula e da música pois não mostraram qualquer espécie de tédio.

Depois de terminado o ensaio com a música “Eu tenho um amigo” apresentei a música “Se queres guardar um segredo”.

Ensaíamos a prestação vocal desta música. Quando algumas partes não estavam bem, repetia-as e corrigia-as até estar bem. Para dar o exemplo toquei a melodia ao piano para que os alunos ficassem com a referência certa.

Dado que estavam desafinados nalgumas notas, ensaiamos comigo no piano a dar só a melodia como referência.

Reparei que a postura não estava correcta então corriji para que os alunos ficassem com as mãos atrás das costas.

Perguntei então quais eram as notas que estavam escritas no quadro. Fiz uma revisão em que os alunos responderam em coro.

Depois leu-se a pauta que estava no quadro com o ritmo e começámos a ensaiar a parte instrumental desta música. Analisámos e perguntei quantos tempos tinha cada compasso e leu-se cada nota da pauta. Fiz também revisões sobre quais os dedos que se devem colocar em cada nota da flauta e perguntei também sobre o que significavam alguns símbolos que estavam na pauta.

Procedeu-se a ensaios com acompanhamento e depois as respectivas correções. Tive que rever a pauta que estava no quadro pois alguns alunos estavam a fazer Ré quando deviam fazer Mi e vice-versa.

Durante os ensaios dividi a turma em duas para aferir melhor a origem dos erros. Como não estava a conseguir perceber bem os erros então pedi para tocarem sem acompanhamento. Por fim fiz a revisão da parte cantada e instrumental.

No final da aula alguns alunos já se mostravam um pouco mais desatentos, o que é normal acontecer nos últimos momentos da aula.

5 - Na aula de 05-12-2014 das 9h às 10h começaram por se sentar para fazer a chamada. Distribuídas as flautas ordenei para se levantarem e fiz alguns exercícios de respiração com eles.

De seguida começámos a fazer vocalizes com o mestrando a acompanhar no piano. Visto que a afinação não estava muita boa repeti algumas vezes até estar minimamente aceitável.

Comecei por apresentar a próxima música “O Girassol”. Apresentei a música tocando e cantando a solo. Depois comecei por ensinar a letra e melodia aos alunos e ensinei uma frase de cada vez. Não passava para a frase seguinte sem que essa mesma frase tivesse o mínimo de qualidade. Para corrigir a afinação toquei ao piano a melodia ao mesmo tempo que os alunos cantavam. Outra técnica que usei foi a de exemplificar a altura das notas com as mãos, as notas mais agudas punha as mãos mais acima e as mais graves punha as mãos mais abaixo.

Entretanto dividi a turma por filas para ouvir melhor quem estava a cantar bem e quem estava a cantar mal.

Tive também em consideração a dicção de cada frase e ouvi também por filas para saber como estava a prestação de cada aluno. Repeti o processo para ensinar a segunda quadra.

Para corrigir melhor a afinação, então acompanhei-os com o piano a melodia para terem uma referência mais fidedigna.

Tive que explicar melhor a terceira e a quarta quadra pois a melodia é diferente, utilizando o mesmo método. Nesta fase o ritmo ainda não estava muito correcto logo, repeti com eles o ritmo até estar aceitável. Para ajudar também exemplificava a altura das notas com as mãos.

Depois de alguns ensaios revi a música toda em que eles cantaram à capela.

Depois desta fase expus a pauta no projetor e procedemos à sua leitura perguntando a alguns alunos quais as notas que estavam no quadro. Depois perguntei se sabiam como é que cada nota se fazia na flauta. Também inquiri sobre se sabiam em que compasso é que estava esta música. Os alunos responderam em coro à leitura da pauta e também me responderam em coro quanto ao número de tempos do compasso em questão, mostrando assim níveis de aprendizagem bastante satisfatórios.

Quanto à técnica na flauta responderam a várias perguntas sobre que dedos tapar para cada nota.

Depois procedemos a ensaiar toda a parte instrumental. Primeiro revi as regras de como tocar flauta (os alunos responderam-me que é preciso ter a mão direita em cima e mão esquerda em baixo) e depois testámos cada nota uma a uma para ver se estava bem.

Tive que fazer algumas correções individualmente quanto à técnica. Neste caso pedi para tocar o Ré e observei um a um para corrigir melhor as falhas.

Depois ensaiámos a parte instrumental e ensaiámos uma nota de cada vez.

De seguida ensaiámos a parte cantada e a parte instrumental.

Mais uma vez utilizámos o mesmo método que em tarefas similares anteriores mostrando como a repetição deste método estimula a aprendizagem. Após observação do final da aula reparei que alguns alunos mexiam o corpo de acordo com a pulsação, ou seja, a música sensibilizou-os.

6 - Na aula de 12-12-2014 das 9h às 10h os alunos levantaram-se para começar a fazer o aquecimento e as vocalizes.

Começámos ensaiar a música "Girassol". Revimos a parte vocal à capela. Depois revi a música mas agora com acompanhamento de piano. Corrigi as posturas dos alunos, nomeadamente mãos atrás das costas e costas direitas e os pés na largura dos ombros. Depois houve a distribuição das flautas.

Depois passámos à parte instrumental. Apresentei primeiro a pauta no projetor e perguntei se sabiam o que estava escrito. Após me responderem corretamente e em coro às perguntas sobre que notas estavam no quadro e o compasso procedi ao treino de execução das notas nas flautas.

Perguntei também qual era a técnica correcta de se tocar flauta e responderam alguns alunos que era mão direita em cima e esquerda em baixo.

Ensaíamos uma nota de cada vez. A nota ré foi mais uma vez a nota que teve pior sonoridade. Depois ensaiámos com acompanhamento.

Após algumas correções, principalmente com o Ré, ensaiámos com a parte instrumental.

Depois ensaiámos a parte cantada. Por fim juntámos a parte instrumental e a cantada.

Precisámos de rever algumas vezes a quadra final pois o final é diferente da quadra inicial (estrutura é ABCA).

Após alguns ensaios, começámos a ensaiar a música “Se queres guardar um segredo”.

Começámos pela parte cantada e repetimos várias vezes, umas vezes com acompanhamento, outras à capela. Nesta fase, dado já estar próximo do final da aula, notava-se que a postura já estava pior, nomeadamente alguns alunos já não estavam com os pés alinhados com os ombros e já se viram para o lado e balnceiando-se de um lado para o outro.

Depois começou-se a ensaiar a parte instrumental. Perguntei primeiro após expor a pauta se sabiam o que estava escrito no quadro. Perguntei nota a nota e os alunos responderam em coro correctamente.

Para iniciarmos em conjunto a performance tive que contar até quatro para depois começarmos. Dado que até agora as músicas eram em compasso ternário, mesmo depois de me responderem que o compasso era quaternário, depois de começar a contar alguns alunos começaram a tocar depois do três. Expliquei que, dado ser um compasso diferente também tínhamos de entrar num sítio diferente.

Expliquei também que esta música começava em anacruse.

Depois começaram por tocar em conjunto a parte instrumental sem acompanhamento. Houve algumas complicações porque entraram na parte instrumental também em anacruse.

Após algumas correções ensaiámos com a parte vocal e a parte instrumental.

Por fim repetimos a parte cantada mas com a dinâmica mais forte, com mais convicção.

7 - Na aula de 09-01-2015 das 9h às 10h começaram por se sentar. Depois levantaram-se para começar a fazer exercícios de respiração e as vocalizes.

Depois inquiri a turma sobre qual a utilidade do aquecimento vocal ao que um aluno respondeu “Serve para aquecer a voz, tal como em educação física temos de fazer o aquecimento pois senão aleijamos os músculos”. Ora este facto serve para mostrar que este aluno associou a atividade vocal a uma atividade física o que é verdade. Curioso é que nunca tinha explicado até a esta data a razão de se fazer um aquecimento vocal.

De seguida, após eu ter avisado que o concerto que estava programado iria ser feito para toda a escola um aluno exclamou “Concerto para a escola toda? Então vou dar autógrafos...”. Aqui o aluno em questão revela que tem uma grande motivação para apresentar o concerto para o resto da escola. A nível social também há uma expectativa de melhorias pois no entender dele a estima que o público terá por ele, depois do espetáculo, será maior ao ponto de “dar autógrafos”.

Depois comecei por ensinar a música “Rama da Oliveira”. O primeiro passo foi apresentar a música cantando eu a solo com apoio do piano. De seguida começámos por cantar um verso de cada vez. Repeti-o várias vezes cada frase e só passava para o próximo quando a performance dos alunos do verso anterior estava minimamente aceitável.

Usei como referência para cantarem correctamente a minha própria voz e também o piano eléctrico.

Nesta música nota-se também que os alunos compreenderam bem o que é entrar em anacruse pois esta música também entra em anacruse e os alunos entraram sempre no tempo certo.

Detectei alguns problemas de dicção nalgumas frases e tratei de corrigir repetindo várias vezes e corrigindo os erros.

Entretanto perguntei aos alunos “Alguém me sabe dizer o que é que é diferente da primeira quadra para a segunda e o que é que é igual da primeira para a segunda quadra?” e um aluno respondeu que a letra era diferente. Quanto ao que era igual tive de reformular a pergunta e exemplificar entoando a música mas ninguém me soube dizer que era melodia ou algo parecido.

De seguida ensaiámos verso a verso e corriji a dicção de alguns deles.

Depois desta fase, começámos por ensaiar a música toda de seguida com o apoio do piano.

Também para testar e impulsionar a capacidade de memorização, comecei a tentar que cantassem a música sem a ajuda do quadro onde estava a letra da canção exposta.

Depois de passarmos por todas as estrofes, passámos a rever as anteriores canções. Primeiro por “Se queres guardar um segredo”, “Eu tenho um amigo” e depois o “Girassol”. Ensaíamos também sem estar exposta a letra de cada música para exercitar a memória. A parte final da aula já havia um ou outro aluno que se estavam a virar para trás ao mesmo tempo que cantavam.

Outra vez no “Girassol” houve a necessidade de corrigir a melodia do final do A na primeira vez que é cantada e na última pois são diferentes.

8 - Na aula de 16-01-2015 das 9h às 10h começaram por se sentar para fazer a chamada. Depois levantaram-se para começar a fazer os exercícios de respiração e as vocalizes.

Depois houve a distribuição das flautas. Perguntei se sabiam as notas de cor da parte instrumental da música “Se queres guardar um segredo” e apenas poucos mas alguns sabiam. De seguida começámos por ensaiar a parte instrumental da música “Se queres guardar um segredo”.

Relembrei que a técnica correta é a mão direita em cima e a esquerda em baixo.

Começámos por tocar cada nota todos em conjunto.

Houve correções a fazer quanto à posição das mãos por parte de alguns alunos. Depois ensaiámos a parte instrumental com acompanhamento do piano. Entretanto também inquiri sobre como se toca o Ré na flauta e obtive a resposta correta por parte de alguns alunos.

Durante os ensaios reparei também que o Ré continua a ser a nota mais difícil de se tocar.

Depois passámos para a música “Eu tenho um amigo” também para a parte instrumental.

Antes de começarmos a tocar, perguntei também a altura da notas que estavam escritas no quadro. A turma foi-me respondendo às notas presentes no quadro, uma a uma em coro corretamente. De seguida começámos a ensaiar toda a parte instrumental. O primeiro ensaio foi muito confuso pelo que recapitulei a pauta e repetimos o ensaio.

Após alguns ensaios e repetições passámos para a música “Girassol” também para a parte instrumental.

Antes de começarmos a tocar perguntei quais as notas que estavam escritas no quadro e responderam em coro corretamente. Também perguntei qual era o compasso em questão e responderam corretamente.

Após termos revisto a parte instrumental destas três músicas, passámos para a música “Rama de Oliveira” que tem apenas performance vocal. Após alguns ensaios tive o cuidado para chamar a atenção em relação à dicção, principalmente no princípio dos versos de cada quadra.

Depois de alguns ensaios sobre a música “Rama da Oliveira” retomámos a música “Se queres guardar um segredo”. Ensaámos quer a parte vocal quer a parte instrumental. Na entrada da voz na primeira quadra, notava-se que os alunos entravam com alguma hesitação apesar de entrarem corretamente.

De seguida retomámos à música “Eu tenho um amigo”. Revimos a parte instrumental e a vocal. Chamei a atenção quanto à postura em palco e que, uma das regras é que não podem conversar durante as músicas.

Por fim, a música “Girassol” foi a que se ensaiou na íntegra. Na parte instrumental houve notas incorretas pelo que revi primeiro com os alunos o que estava no quadro. Depois de clarificar a pauta resolvi tentar outra vez e reparei que no terceiro verso estavam a fazer igual ao primeiro. Desta vez parei aqui e chamei a atenção para corrigir a nota (na terceira quadra a melodia começava por Mi mas muitos alunos começavam por Sol que é a mesma nota com que a primeira quadra começa).

Depois, o prof. Tomás chamou a atenção quanto à dinâmica, disse que eles estavam a acelerar muito, tinham de respeitar o espírito da música. Esta música é mais ligada, mais melancólica, não é para apressar nem para “berrar”.

Voltei a chamar a atenção quanto ao final da primeira quadra que é diferente à quarta quadra.

9 - Na aula de 23-01-2015 das 9h às 10h começámos por fazer a aula no local da apresentação. Primeiro começámos pelo aquecimento com exercícios de respiração e as vocalizes. O local de

apresentação escolhido foi um átrio que existe ao pé do refeitório. As razões foram que tinha uma boa acústica e tinha espaço suficiente para acolher o resto das turmas da escola.

Dispus os alunos em duas filas, uma à frente em pé, outra atrás em cima de um banco.

Fizemos um ensaio geral, ou seja, ensaiámos todas as músicas de seguida.

Começámos pela música “Eu tenho um amigo”. Para ajudar, enquanto tocava a mão esquerda no piano com a mão direita indica qual a altura das notas. Depois de observar o vídeo, a postura correta seria todos terem as mãos atrás das costas mas nalguns casos isso não aconteceu neste momento.

De seguida inquiri sobre qual a postura correta e quais as notas que é para tocar na flauta nesta música.

Nesta altura houve uma aluna que perguntou o que fazia caso se perdesse na música ao que eu respondi que parava de tocar, olhava para a pauta e para os colegas para tentar perceber em que parte da música é que estava e depois de ter a certeza, então retomava a tocar a música.

Depois mudámos para a música “Se queres guardar um segredo”. Perguntei primeiro qual a sequência de notas desta música e responderam corretamente. Depois perguntei também como se tocava o Mi e o Ré na flauta e a resposta foi correta.

Depois começámos pela performance instrumental e vocal. Após observação do vídeo notam-se que havia um aluno ou outro que durante a parte vocal tinham as mãos à frente em vez de ter atrás, o que fez com que se veja a flauta e fica visualmente diferente da restante da turma.

Recapitulei mais uma vez a sequência de notas nesta música. Desta vez a entrada para a parte vocal em anacruse correu bem, ao contrário de alguns ensaios atrás.

Passámos agora para a música seguinte, “Girassol”. Recapitulei as notas que era preciso tocar na flauta. Depois ensaiámos a música na íntegra. Desta vez, após observação do vídeo reparei que apenas um aluno tinha a flauta à vista mas todos estavam com as mãos atrás das costas. A afinação nesta afinação nesta fase está ligeiramente abaixo do nível correto.

Insisti mais uma vez que nesta música a primeira quadra acaba de maneira diferente que a quarta quadra, apesar de ter a mesma letra. Ensaiei a primeira quadra e a quarta de seguida para que os alunos percebessem bem a diferença entre elas.

Neste momento chamei a atenção quanto à postura e ensaiámos mais uma vez o “Girassol”. Notei que, após observação do vídeo que alguns alunos não se preparavam o suficiente para as mudanças de partes pois, por exemplo, quanto acabava a parte vocal e se passava para a parte instrumental alguns demoraram tempo até que punham a flauta em posição de se tocar.

De seguida passámos para a última música, a “Rama da oliveira”. Após tocar com os alunos experimentei uma vez à capela para que eles tivessem mais segurança na performance e se ambientassem melhor ao novo espaço.

O professor Tomás insistiu para passar a melodia ao piano mais uma vez e corrigir a afinação. Demos ainda mais duas voltas à música e deu-se atenção em relação à dinâmica e intensidade. Neste ponto do ensaio todos os alunos têm as mãos atrás das costas excepto um que vez em quando puxava a flauta para a frente.

Chamei mais uma vez a atenção para a postura correta a ter durante o concerto, lembrando que é para terem os pés ao nível dos ombros.

10 – Às 12h30 do dia 23-01-2015 começou a preparação para o concerto. Primeiro começámos pelas vocalizes. Depois de estarem feitas, o público começou a entrar no local de espectáculo. O espaço onde o público se sentou era em forma de quadrado. Num dos lados do “quadrado” estava a turma que ia fazer o concerto. Nos outros três lados, começaram-se a sentar no chão as outras turmas da escola com as respectivas professoras.

Depois do público estar sentado e organizado, o professor Tomás fez um discurso de abertura do concerto. Explicou que aquele concerto ia ser apresentado pela turma do 4º ano. Dois colegas tinham feito o convite para o resto da escola indo a cada sala formalizar o mesmo. Pediu para que ouvissem com atenção os colegas pois ia ser um espectáculo muito interessante, agradecendo a presença do público.

A ordem das músicas foram “Eu tenho um amigo”, “Se queres guardar um segredo”, “Girassol” e por fim “Rama da Oliveira”.

Na apresentação das canções a maioria dos alunos estavam atentos e motivados, daí que a sua actuação ter sido bastante satisfatória.

No “girassol” a parte instrumental foi tocada mais lentamente que a parte vocal.

Após terem apresentado as quatro músicas e terem havido aplausos, o público começou a pedir por mais músicas, nomeadamente gritando “Só mais uma!!”

Por fim houve o encore com mais duas músicas, “Eu tenho um amigo” e “Se queres guardar um segredo”. A parte instrumental de “Eu tenho um amigo” correu pior desta vez. A música “Se queres guardar um segredo” correu melhor e de seguida os artistas fizeram as vénias de agradecimento ao público pela recepção que tiveram.

2 - Transcrição das entrevistas

Grupo 1

A apresentação gostaram?

(TA) Sim

O que sentiram durante a apresentação?

(A1 e A3) Estávamos nervosos e um bocadinho com vergonha, mas depois não... Fiquei contente, orgulhosos

(A2) Senti vergonha mas depois não

Gostaram de estar em palco? É uma experiência a repetir?

(TA) Sim, gostámos

Acharam que cantaram bem?

(A2) Sim, mas as flautas estavam desafinadas.

(A3) Às vezes tocava mal na flauta.

E o que fazias quando tocavas mal?

(A4) Parava, tocava mais devagar, fazia mais força com os dedos e olhava para o lado para ver como era.

(A1) Eu às vezes enganava-me nas notas

(A4) Quando era o Ré era muito mais agudo

E o que fazias?

(A4) Tocava mais devagar

(A4) Eu gostava de repetir a apresentação mas diferente, do tipo mostrar o nosso talento na música, mostrar o que conseguimos fazer.

(A3) Gostava de aprender o hino nacional

E quanto ao facto de tocarem grupo, o que correu melhor? Nas aulas ou no concerto?

(A4) Nas aulas.

(A1, A2 e A5) Eu acho que foi no concerto.

E quanto a tocar flauta, quantas notas aprenderam?

(TA) Aprendi o Ré, Sol, Mi e o Lá (todos)

E como se deve segurar a flauta?

(A4 e A5) Mão esquerda em cima e direita em baixo

E quantos buracos em a flauta?

(A4) 6

(A3) 7

(A1, A2 e A5) 7 mais o de trás

Então afinal quantos buracos tem a flauta?

(TA) 7 á frente e um atrás

Que cuidados é que se deve ter com a flauta?

(A1) Ter cuidado para não magoar os outros colegas, ter cuidado para não bater nos dentes que dói...

(A4) Temos de limpar para proteger dos micróbios

Qual é a postura que se deve ter a tocar flauta?

(A4) Deve-se estar direito com os pés ligeiramente afastados

Quando não estavam a tocar bem o que é que faziam?

(A3) Tocávamos com menos força, colocávamos melhor os dedos...

E perguntavam aos colegas de lado?

(A4) Não pois assim iria perturbá-los

O que é para vocês cantar bem?

(A1) Concentração, compaixão, treinar a voz...

E o que é isso de treinar a voz?

(TA) É o aquecimento que se faz no princípio da aula, serve para cantar melhor, para não desafinar

E gostavam que houvesse um coro na escola?

(TA) Sim, eu gostava

(A5) Cantar em coro fica mais bonito

(A4) Quando estamos em coro é mais fácil do que cantar sozinho

(A1) Não tem muita graça cantar sozinho, é melhor em conjunto

E o que é preciso para se estar num coro?

(A2) Cantar todos ao mesmo tempo e afinados

E o que é que gostaram mais de fazer, cantar ou tocar flauta?

(A1) Cantar

(A2 e A3 e A5)Tocar flauta

(A4) Eu gosto das duas coisas

E antes já tinham aprendido alguma coisa na flauta?

(TA) Não, não sabíamos nada

Então com esta experiência toda o que é que consideram mais importante de tudo o que aprenderam?

(A4) Tocar com os amigos é importante, dar-nos bem com eles, ouvir o professor para não nos enganarmos...

(A1) Aprendi a tocar flauta, a estar concentrada e a gostar mais de música

Grupo 2

O que acharam do concerto?

(A8) Foi giro, engraçado

(A6) Eu estava um bocado à rasca com a flauta...

(A10) Eu estava com vergonha quando estavam todos a bater as palmas

(A8) Às vezes baralhava-me com a flauta, se punha mal os dedos fazia “uuuuuuuu”

(A6) Quando estava a tocar com os meus colegas parecia que não estava a dar som mas estava... e estava muita gente, parecia que não estava a dar som

E que sentiram durante a apresentação?

(A6 e A9)Um pouco de vergonha...

Durante toda a apresentação?

(TA) Foi mais no início depois menos...

(A8) Tive vergonha quando vi todos a entrar...

Depois da primeira música continuaram a sentir vergonha?

(TA) Não, depois tivemos muito menos

E sentiram-se com mais segurança depois?

(TA) Sim

Gostaram de estar em palco?

(TA) Sim, gostámos

E é uma experiência que queriam repetir?

(TA) Sim, gostaríamos

(A6) Mais ou menos

(A10) Não podes responder mais ou menos, ou repetes ou não!

(A6) Estou indeciso

E o que gostaram mais, de cantar ou de tocar flauta?

(A8) Das duas

(A6, A7, e A9) Cantar

E o que acharam mais difícil, cantar ou tocar?

(TA) Tocar é mais difícil

(A6) Eu tinha um colega de outra sala que estava sempre a mexer os braços e a chamar a atenção o que para mim foi difícil manter a concentração, o público distrai

O facto de tocarem em conjunto ajudou?

(TA) Sim

(A6) O problema é que quando um aluno se engana o professor não se apercebe se é um ou outro aluno, por vezes enganava-se

(A6) O Henrique também não estava concentrado, ora se encostava, ora deixava cair a flauta...

(A6) A Joana deixou cair uma vez a flauta

Então e deixaste cair porquê?

(A9) Escorregou-me das mãos e estou mais ou menos constipada, logo estava com as mãos molhadas e escorregou-me...

Então e tocaram sempre bem? Conseguiram perceber quem estava a tocar a nota mal ou não?

(A8) Houve algumas vezes que me enganei nas notas

(A6) No ré às vezes assoprava e dava uma nota diferente, mais alta

E não se lembram de como dei o Ré nas aulas?

(A6) Sim, lembro-me e daí comecei a assoprar mais devagar.

Conseguiram perceber quem estava a tocar a nota mal ou não?

(TA) sim

(A10) Às vezes, por exemplo no aquecimento em vez de se fazer “nou, nou, nou, nou, nou” faziasse “nó, nó, ...”

(A6) O Carlos quando era para tocar apoiava-se na minha cabeça, assoprava com muita força

No geral, acharam que cantaram bem?

(TA) Sim

E cantaram todos bem ou não?

(A6 e A9) Alguns estavam mais distraídos

Distraídos ou desconcentrados?

(A6) As duas coisas, mas também havia o público que nos distraía...

E a postura em palco? Estiveram todos com a postura correcta?

(TA) Sim

E o que correu melhor, o concerto ou os ensaios?

(TA) O concerto

Então mas se no concerto o ambiente era diferente e os ensaios eram sempre na sala de aula, logo já deveriam estar mais habituados. Porque é que o concerto foi melhor?

(A9) Porque havia público enquanto que nos ensaios estávamos a cantar para as paredes.

Como se deve segurar na flauta?

(TA) Mão esquerda em cima e direita em baixo

(A10) Quando tocamos o Sol ou o Lá podemos segurar na parte de baixo com a outra mão mas quando tocamos o Ré ou o Mi já não

Quando tocavam uma nota mal o que faziam?

(A6) Às vezes quando me enganava parava de tocar mas fazia de conta estava a tocar na mesma

(A8) Mas não voltavas a tocar ou voltavas a entrar mais tarde?

(A6) Na altura parava mas quando voltava a saber onde estava voltava a tocar

(A9) Mas eu quando me engano tento corrigir

Então e no geral o que é que aprenderam?

(A6) Aprendi a tocar melhor flauta

(A9) Aprendi melhor as notas

Quando tinham uma dificuldade o que faziam?

(A6) Às vezes tentava olhar para os da frente para perceber o que fazer ou ver em que parte é que estávamos

(A7) Eu copiava pelo colega do lado

Gostavam que houvesse um coro na escola?

(TA) Sim

(A6) Não sabes o que é um coro?

(A8) É um grupo de pessoas a cantar ao mesmo tempo

(A9) Também pode ser um grupo de pessoas a entoar ao mesmo tempo, não é preciso que seja a cantar

Qual é a importância do aquecimento vocal?

(A10) Serve para aquecer as cordas vocais para depois não se desafinar...

(A8) É como no futebol que temos de aquecer os músculos...

(A8) Temos de aquecer para que, quando damos uma nota muito grave não aleijarmos a garganta

Grupo 3

O que acharam do concerto?

(A 14) Foi giro

O que sentiram?

(A11) Vergonha por causa daquelas pessoas todas mas depois deixem de ter

Ficaste nervoso com a entrada do público?

(A11) Sim

Cantaram afinados?

(A14) Mais ou menos

(A11) Às vezes o Medina não, cantava desafinado

Gostaram de estar em palco?

(TA) Sim

E ficaram nervosos?

(A11) Só na primeira

Depois de ouvirem os primeiros aplausos já foi mais fácil?

(TA) Sim

Gostaram de aprender a tocar flauta?

(TA) Sim

Que cuidados é que se deve ter com a flauta?

(A11) Não deixar cair a flauta no chão, o Henrique deixou cair no chão uma vez

(A12) Temos de limpá-la

Qual é a postura que se deve ter a tocar flauta?

(A15 e A13) Mão esquerda em cima mão direita em baixo

Então e gostaram mais de tocar flauta ou de cantar?

(A11) Flauta

É melhor tocar flauta sozinho ou em grupo?

(A14) Em grupo é mais fácil

Porquê?

(A13) Porque se nos enganarmos o resto do grupo disfarça, ou seja, os enganos não sobressaem tanto.

(A11) E também quando nos enganamos podemos olhar para os outros para ver o que devemos fazer

(A12) Tocar em conjunto ajuda porque ajudamo-nos uns aos outros

É mais fácil cantar em grupo ou cantar sozinhos?

(A11, A12, A14 e A15) Em grupo

(A13) Depende, se não houver público prefiro cantar sozinha

Gostavam que houvesse um coro na escola?

(TA) Sim

(A14) Gostava que pudéssemos cantar para mais pessoas...

Mais pessoas? Mas estavas com vergonha e ainda querias tocar para mais pessoas?

(A14) Sim

Então e o que correu melhor? O concerto ou as aulas?

(A11, A12, A14 e A15) O concerto

(A13) nas aulas pois íamos treinando e corrigindo os erros enquanto que no concerto não

Então e os que acharam que o concerto correu melhor foi porquê?

(A14) Porque estávamos mais concentrados porque havia público a ver-nos

-Então e no geral gostaram do trabalho, dos ensaios e espetáculo?

(TA) Sim

E o que é que gostaram mais de aprender?

(A11) De aprender a tocar flauta

(A14) Gostava que na escola pudéssemos tocar piano ou guitarra, mais instrumentos

Então e estão a cantar melhor que no princípio do ano?

(TA) Sim

E já tinham aprendido a tocar flauta?

(TA) Não

Nem no ano passado?

(A12) Não porque a nossa professora deixava-nos fazer quase tudo e estávamos sempre a brincar e acabávamos por não aprender nada

(A13) E era muito nova e não nos castigava quando fazíamos asneira

Grupo 4

Então a apresentação, o que acharam?

(A17) Interessante

E o que é que sentiram?

(A16) emoção

E não estavam nervosos?

(A16) Eu não

(A18) Estive nas primeiras músicas

Gostaram de estar em palco?

(TA) Sim, gostámos

Acham que cantaram bem?

(A18) Mais ou menos

Então e tocaram bem?

(A 20) Eu quase não olhei para o projetor

Então e que notas aprenderam?

(A18) O sol, o ré, o mi e o lá

(A19) O ré, mi, sol e o lá

(A18) as notas de “Eu tenho um amigo” eram Ré, ré, sol ,lá duas vezes, ré,ré,sol,sol e ré, ré, lá, ré...

Gostaram mais de cantar ou tocar?

(A20) de tocar

(A16) de cantar

(A19) a minha flauta dava uns sons esquisitos de vez em quando

Então e o papel do professor, o que estive a fazer?

(A18) a tocar piano, a acompanhar a música e a dar entradas

(A19) também estive a dirigir o som mais forte e mais fraco, mais rápido e mais devagar conforme o sítio das músicas

E que notas aprenderam na flauta?

(TA) o ré, mi, sol e o Lá

Gostaram de estar em palco?

(TA) Sim

Então e ficaram nervosos?

(TA) Sim

Gostaram das aulas?

(A17) sim, e gostava que houvesse mais aulas por semana

Qual a importância do aquecimento vocal?

(A17) Serve para aquecer a voz para depois não desafinarmos

E tocar em conjunto? É mais fácil ou difícil?

(TA) É mais fácil

(A20) porque quando desafinas se estivermos em conjunto nota-se menos

E davas conta de quando estavas a cantar mal?

(A20) Sim porque, por exemplo no Girassol às vezes enganava-me mas depois ao ouvir os outros corrigia

Têm alguma coisa a acrescentar?

(A16) Acho que vou ter saudades

(A20) quando entrei pensei tipo, uau, isto vai correr mal

O que é que gostaram mais, de tocar flauta ou de tocar?

(A19) tocar flauta

(A16) a mim foi de cantar

Então e quando tinham alguma dificuldade o que faziam?

(A20) parava, via o que os outros estavam a fazer e continuava

Então o facto de tocarem com os outros ajudou?

(A19) Sim porque quando um se engana, como somos muitos o engano não se nota

Então queriam repetir a experiência no final do ano?

(TA) Sim

(A19) Sim porque no ano passado não havia flauta

Tem mais alguma coisa a acrescentar?

(A17) Sim, gostávamos de ter mais aulas com dois professores

(A19) Era possível gravar um DVD com o concerto e distribuir pela turma?

3 - Letras das Músicas

Música – “Eu tenho um amigo?” – Margarida Fonseca Santos

Eu tenho um amigo que anda sempre comigo

Se quer brincar, brinca sem parar

Quando estamos juntos o dia não tem fim

Eu tenho um amigo que gosta de mim

Música – “Queres guardar um segredo?” – Margarida Fonseca Santos

Se queres guardar, só um segredo

Podes contar não tenhas medo

O que disseres nunca o direi

Guardar segredo aqui é lei

Conta as tristezas e as alegrias

Fico calado, como farias

Dá-me um segredo, eles não sabem

Só um amigo guarda tão bem

Música – “Girassol” – Margarida Fonseca Santos

Se um girassol ao pôr-do-sol

Parece sorrir pois

Fica com a certeza que a

Noite está pra vir

Ólho girassol diz adeus ao Sol

Sorri tu também

A noite é bem bonita

O girassol que o diga

Chega a noite e o luar

Chega a hora de descansar

Dorme em sossego que

O dia já vai voltar

Música – “RAMA DA OLIVEIRA” - Vitorino

Ó rama ó que linda rama

Ó rama da oliveira

O meu par é o mais lindo

Que anda aqui na roda inteira

Que anda aqui na roda inteira

Aqui e em qualquer lugar

Ó rama ó que linda rama

Ó rama do olival

Eu gosto muito de ouvir

Cantar a quem aprendeu

Se houvesse quem me ensinara

Quem aprendia era eu

Não m’inveja de quem tem

Carros, parelhas e montes

Só m’inveja de quem bebe

A água em todas as fontes

4 - Autorização entregue aos pais para pedir a colaboração com o mestrado

AUTORIZAÇÃO DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Lisboa, 19 de Novembro de 2014

Exmo^o Sr. Encarregado de Educação

Dirijo-me a V. Ex.^a para solicitar a sua melhor atenção para o assunto que a seguir apresento.

A Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal está a realizar um trabalho de investigação sobre o ensino da Educação Musical no Ensino Básico, 1^o e 2^o ciclo. Este trabalho envolve a colaboração de várias escolas e professores de Educação Musical. A escola que o seu educando frequenta, Escola Básica 1 JI de São Marcos nº2 – agrupamento de escolas D.João II, e o Professor Tomás Crawford Nascimento contam-se entre as entidades que aceitaram colaborar nesta investigação. O Director da Escola deu o seu consentimento formal.

A referida colaboração envolve: a observação da atividade do professor estagiário André Patrício e dos alunos nas aulas que normalmente decorrerão durante os 1^o e 2^o períodos lectivos através da filmagem e a aplicação de questionários sobre a atividade de ensino aos alunos.

Nesta investigação não serão recolhidas quaisquer informações de índole pessoal ou familiar. O anonimato dos participantes no estudo será totalmente garantido e os dados recolhidos serão do exclusivo conhecimento da equipa de investigação.

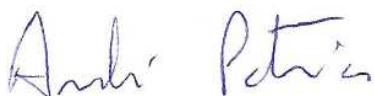
Assim, venho solicitar a melhor compreensão e colaboração de V.Ex.^a para a realização destas atividades.

Aproveito ainda a oportunidade para me colocar à disposição de V. Ex.^a para qualquer esclarecimento que possa ser julgado útil, o que deverá ser solicitado através do Professor Titular de turma do seu educando.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, apresento os meus melhores cumprimentos,

Professor estagiário

Professor cooperante



(André Patrício)

(Tomás Crawford Nascimento)

AUTORIZAÇÃO

De acordo com a sua autorização solicito que preencha os campos que a seguir se encontram. Posteriormente solicito que faça chegar este documento ao Professor de Educação Musical do seu educando.

Eu, _____ autorizo o meu educando
(Nome) _____ número _____ da Turma B do 4^o Ano a preencher os questionários no âmbito da atividade de ensino aos alunos nas aulas de Educação Musical e a ser filmado exclusivamente no âmbito da aula de Educação Musical.

O / A Encarregado(a) de Educação

(Assinatura)

_____, ____ de _____ de 2014