



Ana Rita Oliveira **Concerto de Natal**
Estevam

Estudo sobre Aprendizagens Musicais e Sociais
em Jovens de 2º Ciclo.

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

Julho 2015



Ana Rita Oliveira **Concerto de Natal**
Estevam

Estudo sobre Aprendizagens Musicais e Sociais
em Jovens de 2º Ciclo.

Orientador: Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos

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

Julho 2015

Como arte performativa a música adquire sentido no âmbito da realização de práticas artísticas em diferentes contextos e espaços, com fins, pressupostos e públicos diferenciados. Pela sua natureza, a realização de projetos artísticos diversificados constitui terreno propício para o desenvolvimento de atividades de trabalho interdisciplinar, individual e em grupo.

(Ministério da Educação, 2001:168)

Resumo

Este trabalho envolve um Projeto Educativo e um Projeto de Investigação, centrado na interpretação vocal e instrumental, com o objetivo de potenciar aprendizagens musicais, sociais e perceções em jovens de 2º Ciclo do Ensino Básico.

No que diz respeito ao projeto educativo, este foi implementado na Escola Básica 2,3 Barbosa do Bocage em Setúbal, numa turma de 6º ano de escolaridade, composta por 27 alunos. Teve a duração de 18 sessões de 50 minutos cada, entre outubro e dezembro de 2014. Foram ensinadas 8 canções, quatro de género musical pop-rock e quatro de cariz tradicional de natal. O projeto foi apresentado publicamente no auditório da escola, num concerto para encarregados de educação e restante comunidade escolar com duração de cerca de 35 minutos.

Paralelamente ao projeto educativo desenvolveu-se um projeto de investigação de carácter exploratório, inserido no paradigma da investigação-ação. Esta investigação pretende apurar quais as aprendizagens musicais e sociais adquiridas pelos alunos, no desenvolvimento do projeto. Para tal, os dados foram recolhidos através de notas de campo, de observação direta, registos audiovisuais e entrevistas realizadas aos alunos. Estes dados foram analisados mediante a técnica de análise de conteúdo e interpretados através da triangulação da informação recolhida, da qual advém os resultados.

Das principais conclusões deste trabalho, pode-se referir que a música de conjunto potencia as aprendizagens musicais e sociais. Através dos dados recolhidos durante da investigação foi possível identificar, por exemplo, ao nível musical, aprendizagens técnicas importantes no domínio da execução instrumental e, ao nível social, aprendizagens cooperativas no domínio da entreaajuda de pares/grupo.

Palavras-Chave: educação musical; aluno; professor; música de conjunto; ensino-aprendizagem; aprendizagem musical; aprendizagem social.

Abstract

This work involves an Educational Project and a Research Project, centered on vocal and instrumental interpretation, in order to enhance musical learning, social and perceptions in young 2nd Cycle of basic education.

With regard to the educational project, this was implemented in Basic School 2, 3 Barbosa du Bocage in Setúbal, in a 6th grade class, composed by 27 students. It lasted for 18 sessions of 50 minutes each, between October and December 2014. There were taught 8 songs, 4 pop-rock songs and 4 traditional Christmas songs. The project was presented publicly in the school auditorium, in a concert for the education responsables and remaining school community, with the duration of 35 minutes.

Parallely to the educational project, it was developed an exploratory character research project, inserted in the research-action paradigm. This research aims to determine which musical and social learning acquired by students during the project developing. For that, the data were collected through field notes, direct observation, audiovisual recordings and interviews made to the students. These data were analysed by using the content analysis technique and interpreted through triangulation of the collected information, from which comes the results.

From the main conclusions of this work, we can refer that music in group enhances the musical and social learning. Through the data collected during the research, it was possible to identify, for example, in the musical level, important technique learning in the field of instrumental execution, and in the social level, cooperative learning in the mutual help of pairs/groups.

Keywords: music education; student; teacher; music in group; teaching/learning; musical learning; social learning.

Dedicatória

Aos meus Pais.

Agradecimentos

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

Ao Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos, meu orientador, pelo apoio e incentivo que me deu sempre ao longo do trabalho e pelas opiniões, sugestões e críticas que me ajudaram a crescer profissionalmente, bem como pela disponibilidade e simpatia demonstradas sempre;

Ao Professor Doutor José Carlos Godinho, pelas opiniões, sugestões e críticas e pela sua simpatia constante;

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

A alguns colegas do mestrado que, de alguma forma, me ajudaram nos momentos mais difíceis;

À Direção do Agrupamento de Escolas Barbosa do Bocage em Setúbal, cujo apoio permitiu a realização deste projeto;

À Professora Isabel Duarte, por me ceder uma das suas turmas e por toda a simpatia e paciência que teve comigo nos meus momentos de desespero. O meu muito obrigado pelas palavras sábias sempre na altura certa;

Aos Alunos da turma 6º2ª e aos respetivos Encarregados de Educação, um grande obrigado pela colaboração.

Aos meus Pais, por todo o apoio, amor, carinho e compreensão;

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

O meu Muito Obrigada!

Índice

Resumo	3
Abstract	4
Dedicatória	5
Agradecimentos	6
Índice de Tabelas	9
Índice de Anexos (DVD)	10
1. Introdução	11
1.1. Motivação e Pertinência	12
1.2. Sinopse do Projeto Educativo e do Projeto de Investigação	13
1.3. Organização do Trabalho	15
2. Enquadramento Teórico	17
2.1. A Música e os Jovens.....	17
2.1.1. Relação Música-Escola-Meio	20
2.2. Aprendizagens Musicais.....	23
2.2.1. Aprendizagens Vocais e Instrumentais	25
2.2.2. Processos Formais e Informais	27
2.2.3. Musicalidade, Apresentação Pública e Performance	29
2.3. Aprendizagens Sociais	31
2.3.1. Aprendizagem Cooperativa e Relação entre Pares.....	31
2.4. O Papel do Professor	33
3. Projeto Educativo	37
3.1. Contextualização	37
3.2. Caracterização Geral do Projeto	38

3.2.1. Metodologia de Intervenção	41
1ª Fase – Aprendizagem das Canções	41
2ª Fase – Ensaios Gerais	43
3ª Fase – Apresentação Pública	44
4. Projeto de Investigação	45
4.1. Metodologia de Investigação	45
4.1.1. Investigação-Ação	46
4.1.2. Problemática e Questão de Partida	48
4.2. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados	49
4.2.1. Observação, Notas de Campo e Gravações Audiovisuais	49
4.2.2. Inquérito por Entrevista	52
4.2.3. Análise de Conteúdo e Tratamento de Dados	54
4.3. Apresentação e Interpretação dos Resultados	59
4.3.1. Aprendizagens Musicais	59
4.3.2. Aprendizagens Sociais	62
4.3.3. Perceções	64
5. Conclusões	67
5.1. Implicações Educativas	71
Bibliografia	74

Índice de Tabelas

Tabela 1. Guião das Entrevistas aos Alunos	54
Tabela 2. Categorias – Aprendizagens Musicais e Sociais	58
Tabela 3. Categoria – Perceções.....	59

Índice de Anexos (DVD)

Anexo 1 – Partituras

Anexo 2 – Instrumentais das Canções

Anexo 3 – Vídeos Aprendizagens das Canções

Anexo 4 – Vídeos dos Ensaios no Auditório

Anexo 5 – Vídeo Apresentação Pública

Anexo 6 – Ficha de Autorização para as Filmagens

Anexo 7 – Trabalhos Individuais dos Alunos

Anexo 8 – Nota de Programa

Anexo 9 – Ficha de Autorização para a Apresentação Pública

Anexo 10 – PowerPoint Apresentação Pública

Anexo 11 – Convites para a Apresentação Pública.

Anexo 12 – Notas de Campo

Anexo 13 – Guião das Entrevistas

Anexo 14 – Grupos das Entrevistas

Anexo 15 – Transcrição das Entrevistas

Anexo 16 – Vídeos das Entrevistas

1. Introdução

De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001), “a música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro” (p.165).

A disciplina de Educação Musical promove o alargamento da cultura musical dos alunos. Neste contexto, e segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (2001), é necessário “compreender a música como construção social e como cultura em diferentes períodos históricos e contextos diversificados” (p.176) e também é muito importante “compreender e valorizar o fenómeno musical como património, fator identitário e de desenvolvimento social, económico e cultural” (p.176), ao mesmo tempo que se “reconhece os diferentes tipos de funções que a música desempenha nas comunidades” (p.176). No entanto, estas realidades por vezes não são postas em prática, pois existe um afastamento dos alunos em relação à comunidade e a outras realidades musicais. Como refere Boal-Palheiros (2009) “é essencial adaptar os conteúdos, as atividades e as estratégias às situações concretas de ensino e aprendizagem, aos espaços e recursos disponíveis, e também à idade, aos interesses e ao nível de desenvolvimento musical” (p.2) dos alunos.

Hargreaves (1999) refere que as competências básicas dos alunos estão muito centradas nos “três “R” (ler, escrever e contar) ” (p.5), esquecendo as artes que são tão potenciadoras no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. A música, segundo o mesmo autor, é o quarto “R” das competências básicas de uma criança. Deste modo, Hargreaves (1999) afirma que “precisamos de ser capazes de mostrar o quarto “R”, “ritmo”, pode promover benefícios na vida cognitiva, emocional e social das crianças, o que o torna tão indispensável como o número e a literacia” (Hargreaves, 1999:5).

1.1. Motivação e Pertinência

Neste contexto, as motivações que me levaram a querer desenvolver este projeto, relacionam-se com o facto de eu ter estado a assistir a aulas do 2º e 3º ciclos com um professor do Agrupamento de Escolas de Benavente, pertencente ao concelho de Benavente, em contexto de estágio de observação da unidade curricular de Música e Escola em Contextos Especiais. O trabalho que o professor desenvolve nas suas aulas tem sempre um motivo comum, a realização de um espetáculo no final de cada período, para os encarregados de educação verificarem o trabalho que é feito. O espetáculo é realizado fora da escola, pois o professor faz questão de levar as suas turmas para o Cineteatro de Benavente. Deste modo, os alunos contactam com a realidade de palco e sistema sonoro que a escola não possui com tais dimensões. Assim nasceu a ideia de criar um projeto onde os alunos mostrem à comunidade o trabalho que é realizado em sala de aula.

Como futura docente, preocupa-me os métodos pedagógicos que tenho observado até aos dias de hoje, pois não vejo muita evolução metodológica para motivar os alunos a evoluir musicalmente. É importante utilizar novas metodologias eficazes cada vez que surge uma situação nova, pois só assim conseguirei motivar os meus alunos. Como refere Pinto (2004), “as capacidades e técnicas do professor são necessárias para manter e sustentar a motivação dos alunos para a performance” (p.36). A autora também afirma que “os professores mais entusiásticos são mais capazes de captar a atenção dos alunos e de estabelecer com eles uma cooperação, bem como um feedback imediato das atividades, assente numa postura positiva e que produz nos alunos um sentimento de sucesso” (p.37).

Assim, o problema verificado, nas aulas de Educação Musical do 2ºciclo, dá-se ao facto de que nem sempre o ensino-aprendizagem em Educação Musical se organiza em torno de projetos continuados, normalmente são aulas fragmentadas, onde não há coerência entre as atividades desenvolvidas. Por outro lado, muito do trabalho musical que é desenvolvido não sai da sala-de-aula, reduzindo o potencial formativo e cultural que a música pode constituir no contexto escolar e, isto também é um problema, pois Clarke (1999) refere que

“a performance abre uma janela rica e fascinante para o escondido mundo do pensamento musical” (p.61).

É importante que os alunos saiam do contexto de sala de aula e tenham contacto com a comunidade, mostrando o trabalho que é desenvolvido em aula, ao mesmo tempo que conhecem novas realidades. Como refere Mateus (2008), “ao promover a articulação da escola ao meio sensibilizam-se os alunos para os problemas da realidade em que a escola se insere, ganha-se consciência sobre os próprios recursos, quer individuais quer da comunidade local, há uma aproximação à comunidade extraescolar, possibilitando o seu conhecimento através de uma participação ativa na realidade social” (p.148).

Face ao problema exposto anteriormente e no sentido de obter respostas para o mesmo, foi formulada a seguinte questão de partida: **“Que aprendizagens musicais e sociais são potenciadas pela produção, realização e apresentação de um concerto de natal?”**.

Deste modo, o meu projeto educativo e investigativo intitula-se “Concerto de Natal – Estudo sobre aprendizagens musicais e sociais em jovens de 2º ciclo” e surge no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Setúbal, como parte dos requisitos para obtenção do grau Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

1.2. Sinopse do Projeto Educativo e do Projeto de Investigação

O projeto educativo consiste na interpretação vocal e instrumental de canções diversificadas, de forma a serem apresentadas em Concerto de Natal para Encarregados de Educação. O trabalho decorreu entre outubro e dezembro de 2014, num período de 10 semanas e, foi desenvolvido na Escola Básica 2,3 Barbosa du Bocage em Setúbal, onde envolveu uma turma de 6º ano do 2º Ciclo do Ensino Básico, composta por 27 alunos.

A realização do concerto de natal é uma das componentes do trabalho realizado em contexto de sala de aula, transportando este mesmo trabalho para a comunidade envolvente, de forma a potenciar o lado formativo e cultural que a música pode ter no contexto escolar. A implementação deste projeto

educativo teve como objetivo proporcionar aos alunos um leque de diversas aprendizagens musicais e sociais em contexto de sala de aula e em contexto de palco. Estes projetos artísticos que ligam a escola à comunidade, são importantes porque proporcionam aos alunos experiências novas e inovadoras. Segundo Vasconcelos (2006), “a realização de projetos artísticos diversificados como concertos, (...) é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação dos saberes das aprendizagens em ação, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade” (p.12).

Neste contexto, desenvolver um trabalho de grupo com qualidade, para produzir uma apresentação pública foi um dos objetivos deste projeto. Deste modo, acreditando que era possível realizar um concerto de natal de qualidade, estabeleci, previamente, os seguintes objetivos de intervenção: produzir e interpretar um concerto de natal, entre outubro e dezembro, de forma a solucionar o problema da continuidade das aulas; e apresentar o concerto, no período de natal, aos encarregados de educação e a outros elementos da comunidade escolar.

Paralelamente ao projeto educativo foi desenvolvida uma investigação na área da Educação Musical. Foi uma investigação qualitativa centrada na metodologia de investigação-ação. A investigação compreende a identificação de um problema e a formulação de uma questão de partida. Assim, durante a investigação, pretendeu-se dar resposta ao problema levantado e responder à questão de partida. Como refere Boal-Palheiros (1999), “A investigação parece ir ao encontro de duas necessidades do ser humano: a satisfação do desejo de conhecer a realidade e a resolução de problemas surgidos da prática ou da reflexão teórica” (p.16). Deste modo, o meu objetivo de investigação assenta no facto de compreender quais as aprendizagens musicais e sociais adquiridas pelos jovens de 2ºciclo, na produção, realização e apresentação do concerto de natal.

Após a investigação, foram identificadas nas aprendizagens musicais subcategorias que dizem respeito ao nível da técnica, do repertório e da música de conjunto. Nas aprendizagens sociais foram identificadas

subcategorias ao nível do trabalho cooperativo e da relação entre pares. Por último, e não menos importante, foram identificadas perceções ao nível do trabalho desenvolvido, sobre o papel do professor e sobre a apresentação pública.

1.3. Organização do Trabalho

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos: Enquadramento Teórico, Projeto Educativo, Projeto de Investigação e Conclusões.

No Capítulo 2, o Enquadramento Teórico, procura explicar os conceitos que são mobilizados e que sustentam este trabalho em termos teóricos. Este capítulo desenvolve-se em torno das seguintes temáticas: a música e os jovens, onde será realizada uma contextualização sobre a relação da música com a escola e o meio envolvente; as aprendizagens musicais, onde serão aludidas as aprendizagens vocais e instrumentais, os processos de ensino formal e informal e a musicalidade, apresentação pública e performance; as aprendizagens sociais, no que diz respeito à aprendizagem cooperativa e a relação entre pares; e por último a importância do papel do professor.

No Capítulo 3, o Projeto Educativo, descreve-se primeiro o contexto em que se realizou a intervenção pedagógica, bem como a sua caracterização. Num segundo momento, são expressas as estratégias e metodologias utilizadas durante as três fases de implementação do projeto: aprendizagem das canções, ensaios gerais e apresentação pública.

No Capítulo 4, o Projeto de Investigação, apresenta a metodologia utilizada, fazendo referência à problemática e à questão de partida. Serão discriminados os instrumentos e as técnicas de recolha de dados utilizados durante a investigação, neste caso, a observação direta, as notas de campo, o registo audiovisual e os inquéritos por entrevista. Também é descrito o processo de análise de conteúdo e tratamento de dados. A triangulação dos dados recolhidos, permitiu a elaboração dos resultados que serão apresentados e interpretados no final deste capítulo.

No Capítulo 5, Conclusões, são expostas todas as considerações gerais, partindo da questão de investigação e dos resultados obtidos durante o processo de investigação, confrontando-os com os conceitos abordados no enquadramento teórico. Apresentam-se também, um conjunto de implicações educativas que emergem dos resultados apurados e que são, no fundo, as consequências deste estudo no ponto de vista organizacional, metodológico e profissional.

Por fim, os anexos estão gravados em suporte digital e são constituídos por, notas de campo, guião de entrevista, registos audiovisual, instrumentais das canções, trabalhos individuais dos alunos e material produzido pelo professor (partituras, cartazes, convites, notas de programa e pedidos de autorização). O DVD dos anexos encontra-se na contracapa deste relatório.

2. Enquadramento Teórico

Neste capítulo serão apresentados um conjunto de ideias e temáticas que sustentam o meu projeto educativo e investigativo, explicitando e clarificando os conceitos convocados para a sua conceção e posterior implementação. Os conceitos mobilizados encontram-se organizados em quatro domínios: a música e os jovens; aprendizagens musicais; aprendizagens sociais; e por último, o papel do professor.

2.1. A Música e os Jovens

Na sociedade em que vivemos, a música tem um papel incrivelmente poderoso na vida dos jovens. Eles ouvem música nos mais diversos sítios, por exemplo, no rádio, no carro, em casa, nos centros comerciais, no mp3 ou na televisão. Conseguem ter acesso aos CD's ou transferir de forma gratuita para os computadores através da internet (Scannell, 2001¹). Também podem ouvir quando vão ao médico, às compras no supermercado ou até num restaurante (Schellenberg, Peretz e Vieillard, 2008:218). Deste modo, pode-se afirmar que, eles passam mais tempo a ouvir música do que a realizar qualquer outra tarefa. Os seus estilos de música e artistas favoritos podem proporcionar informações demasiado importantes sobre outros aspetos importantes relacionados com a vida dos jovens. A música é considerada por Hargreaves (1999:8) como uma definição de identidade, onde os jovens se definem uns aos outros e a si próprios.

“A definição da própria música levanta questões filosóficas, culturais e até políticas: os etnomusicólogos sugerem que a definição de música depende do contexto social e da função do comportamento em questão num determinado grupo cultural” (Hargreaves, 1999:11).

Assim podemos referir que, não há dúvidas de que a música exerce uma influência significativa na vida e no comportamento diário dos jovens. Deste modo, este aspeto deveria refletir-se na educação musical, pois as mutações

¹ Esta referência não tem página porque foi visualizada num site na internet (<http://con.sagepub.com/content/7/3/62.abstract>).

que estão a acontecer na vida musical atual dos alunos começam a impor que estes aspetos sejam trabalhados em aula a um nível mais particularizado.

Para muitos jovens, a música é muito importante e, deste modo dependem um tempo considerável da sua vida a ouvir música. Através de um estudo descobriu-se que os jovens, em média ouvem música cerca de 2,45 horas por dia (North, Hargreaves & O'Neill, 2000:255). No entanto, há gostos musicais diferentes. Para alguns, a música audível é a dos compositores como Bach ou Debussy, mas para outros, a cantora Rihanna, Britney Spears ou as bandas como os Iron Maiden ou AC/DC são os que interpretam a sua música favorita. Donald F. Roberts, Peter G. Christenson e Douglas A. Gentile (2008:157), referem que a escolha de um determinado estilo de música é muito marcante na inclusão de vários jovens em determinados grupos sociais em ambiente escolar e não escolar, visto que existe sempre grupos no meio envolvente dos jovens.

Num estudo realizado por McFerran *et al.* (2011:2), a influência da música no comportamento e no estado de humor dos jovens tem sido alvo de grandes preocupações para pais e professores, visto que há uma grande manipulação dos jovens através da indústria musical. Normalmente, os jovens ouvem a sua música preferida para melhorar o seu estado de humor, mas também se observa que jovens com problemas do foro psicológico têm uma grande preferência pelo Heavy Metal. Segundo Donald F. Roberts, Peter G. Christenson e Douglas A. Gentile (2008:160), a música de heavy metal proporciona nos jovens uma grande variedade de atitudes e comportamentos problemáticos. Os temas deste tipo de música estão sempre relacionados com assuntos depressivos. Um álbum dos Black Sabbath com o título "Paranoid", lançado em 1970 no Reino Unido é um excelente exemplo deste tipo de música. Este tipo de bandas têm sempre uma imagem muito característica, os longos cabelos pretos, as roupas negras, maquilhagem sempre muito carregada de negro, é uma característica muito "mortal" o que leva os ouvintes por vezes a sofrer grandes depressões precoces, afetando assim a sua saúde mental, como confirma Haley Behre (2011:1).

Roe (1985²) realizou uma pesquisa para descobrir as razões que levam os jovens a ouvir música, e obteve três respostas: passar tempo, fascínio pelos textos das canções e controlar o humor de forma a melhorar os estados emocionais. Tavares (2012³) refere que “estudos mostraram que o impacto da música no sistema nervoso (...) afeta processos tais como a frequência cardíaca, a respiração, a pressão sanguínea, a digestão, o equilíbrio hormonal, o humor e as atitudes”. A todas estas alterações designamos por respostas físicas e emocionais à música.

As respostas físicas e emocionais à música por parte dos jovens são muito variáveis. As respostas físicas podem ser visíveis, quando se bate o pé ou se balança o corpo; mas também podem ser fisiológicas, onde pode ter manifestações visíveis, pois neste tipo de resposta pode se sentir o aumento do ritmo cardíaco ou até mesmo o corpo a transpirar. O ritmo cardíaco aumenta devido às articulações curtas na música ou até mesmo por causa da dinâmica que nela é efetuada. Esta música é considerada música energizante. Mas também pode acontecer o contrário, a música pode ser sedativa e, assim diminui o ritmo cardíaco, pois a dinâmica e as articulações têm um carácter mais calmo (Davidson, 1999:80).

As respostas emocionais podem ser sentidas de duas formas. A forma como a pessoa interpreta um determinado tipo de música e, a forma como sente o efeito que a música produz. Estas respostas passam por determinadas etapas velozmente. Começam por uma apreciação cognitiva e de imediato há uma resposta fisiológica seguida de uma reação. Depois há uma tendência da ação para combater a resposta sentida e por fim uma regulação onde existe uma tendência para voltar ao estado de espírito de equilíbrio.

Gabrielsson (2001⁴) constatou que, o sentimento ou emoção que a música traduz pode provocar vários estados de espírito nos jovens ou em qualquer outro ser humano. A música pode provocar calma, felicidade, interesse,

² Esta referência não tem página porque foi visualizada num site na internet (<http://crx.sagepub.com/content/12/3/353.abstract>).

³ Esta referência não tem página porque foi visualizada num site na internet (<http://musicaeadoracao.com.br/29195/os-efeitos-da-musica-sobre-a-mente-e-o-corpo/>).

⁴ Esta referência não tem página porque foi visualizada num site na internet (<http://musicbrainerblogger.blogspot.pt/2008/12/emotions-in-strong-experiences-with.html>).

aborrecimento, indiferença, irritação, fúria, prazer, ansiedade, medo, tristeza, carinho, amor, repulsa, surpresa ou até mesmo culpa por alguma coisa que faz lembrar o passado. Assim, as respostas físicas e fisiológicas podem estar associadas a respostas emocionais, pois as emocionais dependem da intensidade da manifestação física e fisiológica ou até da não manifestação de ambas.

Todas estas respostas são obtidas através da música que os jovens consomem diariamente. No entanto, é necessário fazer referência à relação que a música tem com a escola e com o meio envolvente, pois ambos motivam as escolhas dos jovens através de diversos fatores.

2.1.1. Relação Música-Escola-Meio

A fase de pré-adolescência nos jovens é marcada pelo desenvolvimento corporal e cognitivo. É a fase da descoberta, onde os jovens começam a descobrir o seu corpo e a sociedade em que vivem. Cria-se a necessidade de afirmação na sociedade, pois segundo Nunes (2013) esta fase é considerada como “um período de transição universal e inevitável, turbulência, mudanças físicas, hormonais e comportamentais e emoções incontroladas” (p.1). Neste contexto, a escola é um meio muito influente nas escolhas musicais e na forma como estas se relacionam com as perspetivas de futuro dos jovens, porque eles podem criar envolvimento ou desinteresse pelos valores escolares.

O ambiente escolar e o meio social influênciam a motivação do aluno na educação musical. A escola deve envolver os diferentes protagonistas sociais de forma a criar uma participação ativa da comunidade local no apoio social e na resolução dos problemas sociais locais (Mateus, 2008:148).

Cada escola tem uma realidade social específica. No entanto, os projetos educativos têm que ser adaptados a esta mesma realidade, pois dependem dos agentes sociais, dos professores e da carga de subjetividade que a eles se encontra inerente. É importante a participação dos pais, da associação de pais e de outras escolas, na resolução dos problemas sociais locais. O poder local pode participar resolvendo os problemas sociais locais, colmatando alguns aspetos económicos e culturais. Para o sucesso escolar ser garantido, a escola

tem que mostrar preocupação pelas histórias de vida dos alunos, pois ao reconhecer as experiências e saberes anteriores, a escola pode confrontá-los com rigor científico.

“Quase não é necessário dizer que o nível sociocultural dos alunos e professores e das próprias escolas exerce um impacto sobre a natureza da aprendizagem e do desenvolvimento musical” (Hargreaves, 1999:8).

As capacidades musicais desenvolvem-se mais facilmente quando existe um ambiente familiar, cultural e social favorável a este desenvolvimento. O ambiente que envolve a aprendizagem pode influenciar claramente a percepção dos alunos relativamente às causas do seu sucesso ou insucesso na música. (Pinto, 2004:34).

Para estabelecer uma relação mais forte entre a música, a escola e o meio é necessário referir a questão da motivação. Com efeito, ao referir a motivação, Pinto (2004:33) constatou que na sua experiência pessoal e profissional, através do contacto diário com muitos alunos de idades e níveis musicais muito diferenciados, é constantemente confrontada como facto de que alguns alunos conseguem alcançar elevados níveis de sucesso enquanto outros, pelo contrário, parecem regredir conforme vão aprofundando os estudos. Todo o professor deve ter a capacidade de observar e interpretar todo o perfil motivacional dos seus alunos, uma vez que a motivação é uma das razões de sucesso na educação musical. Existem diversos fatores de motivação. Segundo O'Neill & Sloboda, citado por Pinto (2004:34), a abordagem do papel da motivação no desenvolvimento musical tem diversos agentes diretamente envolvidos: o aluno, o professor, a escola, a família e os amigos. Estes agentes são diretamente influenciadores no papel da motivação.

O aluno é um potencial agente de motivação. Deste modo, se o aluno conseguir obter resultados positivos na disciplina de Educação Musical, promove a motivação intrínseca de envolvimentos posteriores em atividades musicais, desvendando o facto que o sucesso gera mais sucesso. No entanto, as atividades musicais, como concertos de natal, por vezes influenciam negativamente a motivação dos alunos, pois cria uma grande ansiedade, uma enorme insegurança que eles não conseguem controlar. Por outro lado,

existem alunos que aumentam a sua motivação só pelo facto de terem uma apresentação pública, cria um sentido de responsabilidade e orgulho em mostrar aquilo se sabem fazer.

Pinto (2004) afirma que “o perfil e a postura do aluno face ao estudo e à própria música são a base a partir da qual se pode sedimentar toda a aprendizagem musical” (p.35). Deste modo, é necessário que exista um trabalho de conjunto entre o professor e os pais de forma a proporcionar ambientes favoráveis à criação de um excelente aluno.

Por sua vez, o professor vai ter um papel fortíssimo na motivação dos alunos, porque segundo Pinto (2004:36), numa fase inicial os alunos avaliam as qualidades pessoais do professor, só depois é que avaliam as capacidades musicais do mesmo. Esta mudança de observação por parte dos alunos pode criar neles a motivação para a prática musical. Assim, as capacidades técnicas do professor são muito importantes para manter e apoiar a motivação dos alunos para a performance. É importante que a motivação esteja sempre presente como estratégia de aprendizagem, pois o professor tem que motivar os alunos não só a curto prazo, mas também a longo prazo.

Se o professor tiver vivacidade e for entusiasta motiva os alunos, pois todo o professor que tem estas qualidades, consegue captar mais facilmente a atenção dos alunos e, consegue estabelecer com eles um elo de ligação bastante cooperante, sempre assente numa postura positiva que produz nos alunos a consciência do sucesso (Davidson citado por Pinto, 2004:37). O professor tem que criar a capacidade de observar os alunos mas também tem que se observar a si próprio, porque mediante as respostas e necessidades dos alunos, o professor deve adaptar a sua conduta (Kemp, citado por Pinto, 2004:37).

A escola também é um agente bastante importante na motivação do aluno. O clima e as condições de trabalho que a escola oferece aos alunos são muito relevantes para garantir o sucesso escolar (Guimarães et al, 2004:143). O ambiente de entreajuda, cooperação e amizade, proporciona aos alunos experiências bastante fortes e duradoras, que deste modo, torna a escola um espaço benquisto. O esforço conjunto da escola em acompanhar o trabalho do

aluno, em conjunto com a comunidade e com a família, contribui para uma maior motivação e sucesso escolar.

Em relação a outro agente que proporciona a motivação – a família – é muito importante que os pais estejam envolvidos na aprendizagem dos filhos. É fundamental que os pais enfatizem o esforço, de forma a criar fatores de motivação intrínseca. Nunca devem enfatizar o talento, pois podem criar uma dependência de fatores de motivação extrínseca, como por exemplo, a recompensa. Os alunos devem fazer as coisas porque gostam e não porque se fizerem têm uma recompensa.

“Atualmente existe um grande esforço de investimento na escola e na escolarização das crianças e jovens, não apenas pelos governantes mas também pelas famílias que desenvolvem estratégias para o sucesso escolar” (Gonçalves, 2010:5)

O apoio paternal abrange o envolvimento nas atividades musicais, tais como, os pais assistirem às performances dos filhos, cantarem com eles ou até tocar um instrumento, participando assim, em espetáculos escolares. Abrange também o suporte emocional, pois deste modo, a presença dos pais mostram a aprovação e o orgulho que têm em ver os filhos participar neste tipo de espetáculos.

Assim, pode-se referir que os alunos, ao estarem motivados pelos diversos agentes mencionados anteriormente, tornam-se mais confiantes e fortes, sentindo-se mais competentes. Deste modo, estão altamente motivados para participar em atividades musicais, quando vivenciam o encorajamento e têm suporte emocional por parte da família, professor e também dos amigos (Gonçalves, 2010:29).

2.2. Aprendizagens Musicais

Segundo Rodrigues (2012), “a aprendizagem é um processo de aquisição de conhecimentos, que no caso particular do ensino da Educação Musical, funciona pela troca de experiências mútuas, pela aquisição de habilidades e valores. É também através da imitação, com a repetição de um processo

observado por ambas as partes, que os alunos e professores adquirem a aprendizagem” (p.15).

Seguindo as ideias de Gordon, referidas por Caspurro (2007), existe um sentido musical denominado de audição, que significa “a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento” (p.6). Assim, nas aulas de Educação Musical, os professores podem dinamizar as suas aulas com diferentes métodos, pois “é necessário fazer diferente para que os alunos possam aprender mais e melhor, porque a aprendizagem implica uma série de vivências que se desenvolvem com a maturidade de cada um de nós” (Rodrigues, 2012:16).

As aprendizagens musicais, segundo Keith Swanwick, visam envolver as crianças nos papéis de ouvintes, intérpretes e compositores. A análise do método CIAsP, que significa, (C)omposição, (L)iteratura Musical, (A)udição, (S)kills e (P)erformance, permite, segundo Verdelho (2014), “entender como Swanwick vê na Educação Musical, uma educação que tem como objetivo o desenvolvimento dos processos psicológicos que irão permitir e facilitar o acesso dos alunos à experiência musical” (p.22).

Swanwick (2003) refere que o modelo CIAsP é, “uma formulação teórica do ensino da música e que, ao mesmo tempo, permite identificar o que falta numa prática profissional incompleta da educação musical” (p.50). Os alunos devem ouvir, criar e tocar e através deste modelo de Swanwick, a composição e a audição completam-se com a literatura musical, enquanto a audição e a performance ficam complementadas com o desenvolvimento das aptidões (skills). Assim, na perspetiva de Swanwick, referido por Rodrigues (2012), o que o CLASP quer dizer, é que, “a ligação entre todas estas áreas fortalecem-se umas às outras” (p.24). No entanto, as atividades de composição, audição e performance não necessitam de estar presentes em todas as aulas de Educação Musical. Devem sim, de acordo com Verdelho (2014), “ser distribuídas de modo a que cada uma das três seja, naturalmente, uma consequência das outras, beneficiando assim a criança na sala de aula” (p.22).

É importante formular as práticas de forma a suprimir as lacunas existentes na profissão docente.

2.2.1. Aprendizagens Vocais e Instrumentais

Nas aulas de Educação Musical, pode-se constatar uma grande lacuna em relação à utilização da voz, sendo ela falada ou cantada e, ao tipo de aprendizagem a realizar para que a criança aprenda a construí-la e usá-la corretamente (Verdelho, 2014:23). Segundo Giga (2004:69), atualmente os nossos jovens cantam cada vez menos e, quando cantam, fazem-no sem qualquer tipo de preparação prévia. Este descuido vocal pode originar um aumento das perturbações vocais, que podem ir desde a rouquidão até à completa afonia. No entanto, o meio envolvente também pode ser responsável por esta má gestão vocal.

No que diz respeito às aprendizagens vocais, Gordon (2008) defende que “a questão de aprender a executar musicalmente (...) depende da qualidade e quantidade de orientação informal estruturada e não estruturada e de educação formal que as crianças recebem infelizmente, os adultos raramente cantam padrões tonais ou entoam padrões rítmicos para uma criança (...) e mesmo quando cantam ou entoam para essas crianças não esperam que elas participem ou aprendam a cantar padrões tonais ou a entoar padrões rítmicos com o rigor que aprendem a dizer palavras” (p.12). No entanto, a ausência de ajuda de um adulto também pode ser benéfico para a criança, “porque um adulto demasiado zeloso pode inadvertidamente encorajar ou até exigir que as crianças cantem canções antes de estar preparadas para isso” (Gordon, 2008:13).

Perante esta realidade é necessário, cada vez mais, motivar as crianças e jovens para a prática vocal e proporcionar-lhes aprendizagens adequadas e contextualizadas (Verdelho, 2014:24). A voz é um dos instrumentos principais a utilizar na aprendizagem musical, segundo Vasconcelos (2006), “ela pode ser explorada de diferentes modos contribuindo para o seu bom desenvolvimento” (p.10). O autor sustenta que, “as aprendizagens devem ser realizadas através de bons modelos tendo em conta a afinação, a dicção, o fraseado e a expressividade” (Vasconcelos, 2006:10).

Assim, podemos referir que a aprendizagem vocal, desde a primeira infância, deve ter cuidados redobrados, quer no contexto escolar ou familiar. É importante que o trabalho desenvolvido com a criança seja pedagogicamente correto, pois só assim se conseguirá uma boa aptidão vocal no futuro (Giga, 2004:71).

Relativamente à prática instrumental, Vasconcelos (2006) defende que, “é outra dimensão importante na aprendizagem e no desenvolvimento das competências da criança. A introdução da aprendizagem dos instrumentos efetua-se de modo gradual e adequado aos diferentes tipos de desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e técnico-artístico. É necessário tempo para apropriar os diferentes tipos de técnicas, tocar em conjunto, explorar os instrumentos, para praticar e para melhorar os desempenhos” (p.10). Willems (1970) sustenta que “a técnica instrumental, feita num sentido musical e vivo, pode ser uma fonte de prazer. Este prazer do belo e bom trabalho instrumental pode animar os alunos mesmo nos exercícios mais simples” (p.159). Estrella (2009) também defende que “aprender a tocar um instrumento é como aprender a falar uma língua e pode tornar-se um desafio aliciante” (p.3).

Estas duas práticas, a vocal e a instrumental, podem estar diretamente relacionadas quando nos referimos à música de conjunto, pois com recurso a esta metodologia proporcionamos aos alunos um modo diferente de trabalhar e, assim aprendem a ter organização, concentração e empenho no trabalho em grupo. Boal-Palheiros (2009) evidencia que “no grupo, todos têm responsabilidades (um triângulo, que toca uma vez, é tão importante como um xilofone, que toca sempre; o coro é tão importante como a criança solista)” (p.8). Logo, torna-se necessário trabalhar a coesão do grupo e o seu equilíbrio sonoro, para que pareça um grupo de conjunto e não um grupo de individualidades. Segundo Rodrigues (2012) “a prática musical de conjunto são aprendizagens de enorme riqueza e diversidade, que englobam elementos cerebrais e físicos. Tocar com outros, significa crescer musicalmente, e é um contributo para o desenvolvimento da personalidade artística e impar nas relações com a própria música, os outros músicos e consigo mesmo” (p.22).

Para proporcionar esta vivência da música de conjunto nas aulas de Educação Musical, o professor pode utilizar o playback instrumental, possibilitando aos alunos a prática instrumental para o estudo e vivência de conjunto, em forma de performance musical. No entanto, não deve ser o único método, pois a presença humana na música de conjunto é um elemento essencial a nível de códigos visuais e emocionais (Rodrigues, 2012:22). A prática musical de conjunto permite a aquisição de competências individuais, relacionadas diretamente com fatores de rigor, disciplina, autoestima, partilha e respeito pelos elementos do grupo. Perante esta afirmação, Xavier (2009) refere que “através de uma aprendizagem desenvolvida numa lógica sequencial, os alunos desenvolvem competências nos campos de audição, interpretação, execução (...) musical impulsionando o desenvolvimento de um pensamento musical crítico e estruturado aliado à promoção da autoestima, pressupondo o conhecimento diferenciado, a mobilidade mental aliada à destreza física como alicerce de incremento da personalidade artística” (p.45).

Assim, pode-se referir que o playback instrumental é um recurso que implica a audição e a interpretação em simultâneo, porque os alunos estão a ouvir música gravada e a executar o seu instrumento ao mesmo tempo. Deste modo, torna-se uma situação conjunta onde o aluno não se pode abstrair daquilo que está a ouvir. Mais refiro que, a prática de conjunto é importante para o desenvolvimento da personalidade artística em cada criança/jovem, pois permite às crianças e aos jovens, compreenderem que trabalhar em grupo é saber estar e viver em sociedade.

2.2.2. Processos Formais e Informais

O processo educativo, segundo Romão (2012), “nasce com configuração inata ao homem, desde a conceção humana que os progenitores instruem os seus descendentes para as regras socialmente aceites na sua comunidade e sociedade em que estão inseridos, envolvendo fenómenos tais como aprendizagem e ensino” (p.14). Romão (2012) refere ainda as palavras de Potter citadas por Ferreira, reforçando a ideia de que “aprender é adquirir novos conhecimentos ou habilidades através da prática reforçada da experiência” (p.14).

Neste contexto, a educação pode ter duas vertentes, a formal e a informal. Segundo Green (2000), “muitas sociedades desenvolveram sistemas complexos de educação musical formal, tendo em comum um ou mais dos seguintes aspetos: currícula escritos, planos de estudo ou tradições explícitas de ensino e aprendizagem; professores reconhecidos e pagos, coordenadores ou mestres que na maioria dos casos possuem qualificações relevantes; mecanismos de avaliação sistemática tais como testes, exames nacionais, diplomas ou graus de diversos níveis; notação musical, que às vezes é entendida como secundária, mas normalmente é importante; e finalmente, bibliografia, incluindo partituras, textos pedagógicos e manuais de ensino” (p.65).

As sociedades centraram-se nestes aspetos, esquecendo que existe muito mais para além dos sistemas complexos da educação. No que concerne à disciplina de Educação Musical, a aprendizagem formal centra-se na supervisão adulta e na organização das aprendizagens pré-definidas pelo currículo da disciplina. No entanto, em todas as sociedades existe paralelamente à educação formal, outros métodos de transmissão de conhecimentos musicais, a que Green (2000:65) denomina por práticas de aprendizagem musical informal. Segundo a autora, este tipo de ensino, no extremo e em contraste com a educação formal, não recorre a instituições de ensino, nem currículo escrito, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouca ou nenhuma notação ou bibliografia (Green, 2000:65). Nesta aprendizagem informal, os alunos podem escolher as suas próprias músicas, aprendem de ouvido e realizam trabalho cooperativo entre o grupo ou pares.

Estes dois tipos de processos de aprendizagem não são esferas totalmente separadas. Green (2000) reforça que “a distinção entre as duas é por vezes pouco clara e muitas pessoas podem usufruir de ambas” (p.65). Torna-se assim necessário que se dê valor à fusão destes dois caminhos de educação, destacando, de acordo com Green (2000), a importância de um maior “conhecimento e talvez uma certa adaptação às formas de aprendizagem musical informal dentro dos sistemas formais de educação onde, dessa forma,

possa fazer com que mais jovens possam beneficiar de uma educação musical” (p.67).

No que diz respeito à aprendizagem da música em contexto de sala de aula, Green (2002) indica três pontos essenciais que devem ser considerados: “as práticas de aprendizagem informal e os seus valores e atitudes; a influência da inclusão de práticas de aprendizagem informal no processo de ensino da educação musical; por último, a prática de instrumento em sala de aula passando de um espectador para interveniente do espetáculo” (p.70). Estes três pontos são importantes para o empenho e para a motivação dos alunos nas atividades que lhes são propostas dentro do ensino formal, fazendo assim a ligação entre estes dois tipos de processos de aprendizagem. Segundo Silva (2014), “esta adaptação resulta em grandes níveis de motivação e participação, aumentando os valores musicais e sociais fundamentais para o enriquecimento das crianças” (p.21).

Assim, Green (2000:78) refere que a oportunidade de imitar a música que se gosta, trabalhar como músico e com amigos que têm a mesma linha de pensamento, pode-se tornar divertido e deve ser um objetivo, para que os alunos possam beneficiar de uma educação livre. Deste modo, a música na escola torna-se acessível para todos os alunos, pois a identidade, a amizade e prazer andam a par com a motivação. A mesma autora defende que todos os professores de música têm muito a ganhar com conhecimento dos métodos de aprendizagem informal dos músicos pop (Green, 2000:79).

2.2.3. Musicalidade, Apresentação Pública e Performance

A musicalidade, segundo Silva (2014:15), é vista como uma condição humana que se torna dependente da interpretação, que cada um faz, sobre aquilo que se passa à sua volta.

“A musicalidade demonstrada pelas crianças pode traduzir-se também no talento musical que desenvolvem através da aprendizagem, num processo de construção do conhecimento” (Silva, 2014:15)

Por sua vez, Elliott, citado por Silva (2014:15), refere que os alunos ao estarem expostos e em contacto com a música como ouvintes, instrumentistas e

cantores, desenvolve-lhes as capacidades musicais, sendo esta condição, também ela aprendida através da interação musical entre pares/grupo. Deste modo, volta a sair reforçada, a ideia de que a música de conjunto promove o desenvolvimento dos alunos, mas torna-se necessário realizar uma boa escolha de repertório para um determinado grupo, pois ao invocar a ideia de Godinho (2009), entende-se que “(...) um repertório muito fácil ou infantil pode desmotivar crianças mais crescidas ou contribuir para o desenvolvimento de inibições” (p.27).

Ao promover a música de conjunto com um repertório adequado à faixa etária em que os jovens se encontram, nós, enquanto professores, promovemos o desenvolvimento da musicalidade dos mesmos. No entanto, a música de conjunto deve ter sempre a vertente performativa. Segundo Rodrigues (2012), “a performance musical poderá ser entendida como construção de conhecimentos musicais, aplicados através da relação de processos cognitivos” (p.19). De acordo com esta ideia, Cerqueira (2009) sustenta que a performance “é o produto final da prática instrumental. Como este modelo utiliza um conceito diferente para tal termo, é necessário expor a seguinte diferenciação: a performance é entendida como o ato momentâneo da apresentação musical, enquanto a execução refere-se à segunda etapa do estudo, envolvendo desde o aprimoramento do repertório até à apresentação pública (que, logicamente, contém a performance)” (p.113).

Para atingir uma boa performance musical é necessário adquirir diversas competências, que segundo Clarke (1999) “não se desenvolvem de um dia para o outro, e quando os melhores performers atingem os vinte e um anos de idade, é muito provável que tenham despendido cerca de 10.000 horas a praticar o seu instrumento (...), já para não falar do tempo dedicado a outras formas de educação musical, a ouvir música e, de uma maneira geral, a absorver cultura musical” (p.62). Assim, Cerqueira (2009:113) assenta que a preparação de uma performance está compreendida em duas fases no trabalho da prática instrumental, no entanto, cada uma com objetivos distintos. A primeira fase designa-se por *Estudo* e está “concentrada na compreensão do repertório e no aprendizado dos movimentos necessários à sua execução. A principal característica desta etapa é o reconhecimento da peça, envolvendo

prioritariamente a consciência e o movimento” (Cerqueira, 2009:114). A segunda fase designa-se por *Execução* e está “baseada na manutenção do repertório e preparação para a performance. Visa especialmente à manutenção da memória construída na fase de estudo, obtendo assim maior segurança nos momentos de apresentação musical” (Cerqueira, 2009:114).

Em suma, a performance é um ponto fundamental na aquisição e na consolidação das aprendizagens musicais, pois Gordon, citado por Silva (2014), defende que “através da prática musical estruturada e orientada as crianças modificam e aumentam o seu vocabulário de termos musicais, bem como efetuam uma interiorização de conceitos como altura, ritmo, timbre, dinâmica e forma” (p.17). Assim, ao mesmo tempo que mantém o contacto com a realidade de um palco de espetáculos, adquirem conhecimentos que se encontram inerentes à disciplina de Educação Musical.

2.3. Aprendizagens Sociais

Uma das dimensões importantes do desenvolvimento da aprendizagem musical relaciona-se com as dimensões das aprendizagens sociais, na qual está incluída a música de conjunto. Esta dimensão acaba por ser uma sustentação fundamental e essencial tanto na vertente interventiva como investigativa. Deste ponto de vista, neste subponto valoriza-se a aprendizagem constituída em cooperação e interação entre alunos, os seus pares e o professor que, neste encadeamento, assume um papel indispensável ao nível da organização, dinamização e mediação.

2.3.1. Aprendizagem Cooperativa e Relação entre Pares

Atualmente, a sociedade em que vivemos promove o individualismo e a competição entre pares/grupos. Desta forma, a escola deve assumir um papel contraditório a esta ideia e assim, promover a cooperação e a solidariedade entre pares/grupos.

“Num mundo marcado por tantos conflitos relacionados ao crescente individualismo, à intolerância e ao não reconhecimento das diferenças, e dentro de um novo papel que deve ter o professor e a escola, faz-se necessário discutir a alteridade e o respeito ao outro. Este é o desafio a ser

enfrentado tanto na vida pessoal quanto na prática pedagógica”
(Demeterco & Della Cruz, 2010:19).

No ramo da Educação Musical pode-se começar a contrariar estes estereótipos utilizando a Música de Conjunto, pois esta metodologia promove a relação entre pares e o trabalho cooperativo. Como refere Boal-Palheiros (2009) “fazendo música em conjunto, todas as crianças contribuem para o grupo, (...), podendo ajudar-se mutuamente” (p.8). Assim, na música de conjunto, sem descuidar a aprendizagem de conteúdos é possível trabalhar a aprendizagem cooperativa e, com recurso a esta metodologia, estabelece-se uma partilha de objetivos de ensino-aprendizagem que serão alcançados pelos alunos. Desta forma, os alunos ao terem interação com os pares e com o docente criam um elevado nível de autonomia, não só a nível de responsabilidade pessoal mas também a nível de organização em grupo.

Para enquadrar o conceito de aprendizagem cooperativa e relação entre pares é necessário fazer referência ao trabalho do psicólogo Lev Vygotsky, pois este considera que “a construção do conhecimento resulta de um processo social complexo, mediado pelo contexto sócio-cultural e histórico da criança” (Vitorino, 2014:23). Vitorino (2014) também considera que Vygotsky “é pioneiro de uma abordagem sócio-construtivista para o desenvolvimento cognitivo” (p.23).

Quando invocamos Vygotsky para enquadrar estes conceitos é inevitável falar da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Este é um conceito introduzido e defendido pelo autor na tentativa de solucionar a questão da avaliação das habilidades cognitivas da criança e das suas práticas de instrução. Vygotsky, citado por Fino (2001) considera que a ZDP “é a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança, tal como é determinado pela resolução independente dos problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes” (p.277). Assim, a ZDP torna-se numa “janela de oportunidade para a aprendizagem” (Vitorino, 2014:23) e cabe ao docente criar, organizar e implementar as suas práticas de forma a proporcionar o abrir desta janela. Para Vygotsky, referido por Vitorino (2014), “a linguagem e a cultura constituem as ferramentas mais importantes ao serviço

da aprendizagem e do desenvolvimento, e o professor deve assumir o papel de mediador, tal como poderá acontecer com alguns pares” (p.24).

Neste contexto, no que concerne à sala de aula, Verdelho (2014:30) assenta que, a aprendizagem cooperativa no desenvolvimento das relações sociais potencia o crescimento de um espaço caracterizado pelo espírito de partilha e cooperação conjunta. O autor refere que neste tipo de aprendizagem, “os estudantes unem esforços, desenvolvendo um trabalho cooperativo, sob as orientações do professor, de uma forma mais célere, interagindo entre si e potenciando a obtenção de melhores resultados” (Verdelho, 2014:30).

Segundo Silva (2014), “o trabalho colaborativo pode assumir grande relevância uma vez que é uma estratégia de ensino que encoraja a participação das crianças no processo de aprendizagem, fazendo desta um processo ativo e efetivo” (p.26). O autor refere ainda que “as crianças constroem saberes trabalhando juntas, trocando informações, questionando, resolvendo problemas e avaliando as suas ações” (Silva, 2014:26). Assim, cada aluno é responsável pela sua própria aprendizagem e é motivado a contribuir para as aprendizagens dos outros.

“Crianças mais “capazes” que estão num estágio mais avançado auxiliam as outras no seu processo de aprendizagem” (Silva, 2014:26)

Deste modo, posso referir que as aprendizagens cooperativas e a relação entre pares, no âmbito do desenvolvimento musical e social das crianças, podem e devem ser caminhos em constante reflexão e reformulação, de forma a enriquecerem as práticas pedagógicas aplicadas. “Por tudo isto, o aluno deve estar no centro dos processos de ensino e nas teorias sobre a aprendizagem” (Rosário & Almeida, 2005 citado por Verdelho, 2014:31).

2.4. O Papel do Professor

O papel do professor tem sido mencionado nos diversos conceitos anteriormente apresentados. Neste sentido, torna-se indispensável o esclarecimento sobre o papel que o professor desempenha neste processo.

O conceito sociológico de papel é complexo. Segundo Hoyle, citado por Lima (1996), o conceito de papel implica “uma posição ocupacional específica; um padrão de comportamentos associado a essa posição, o qual é independente das características dos indivíduos que a ocupam; e um padrão de expectativas sociais em relação ao ocupante da posição, que tem a ver com a forma como ele deve agir” (p.49). Neste sentido, pode-se referir que o conceito de papel “advém do facto de nós basearmos o nosso comportamento em relação ao ocupante de uma determinada posição, partindo do princípio que ele agirá em conformidade com as expectativas que estão associadas a ela” (Lima, 1996:49). Assim, o conceito de papel consiste em duas utilidades: “ajuda-nos a compreender a forma como a qualidade das relações interpessoais é condicionada pelas expectativas (...) e, ajuda a compreender o tipo de funções que o professor desempenha aos diferentes níveis, desde a escola, passando pela comunidade, até à sociedade” (Lima, 1996:49).

Neste contexto, o papel do professor torna-se complexo, visto que o docente se encontra sempre, consciente ou inconscientemente, em contradição consigo próprio, pois está constantemente a vivenciar contradições e dilemas provenientes do sistema educativo (Hargreaves citado por Lima, 1996:51). Deste modo, os professores têm que lidar com inúmeros alunos em simultâneo, cujas características e comportamentos são completamente desconhecidas e inesperadas. Segundo Lima (1996), “os professores são, assim, confrontados com a incapacidade de a própria instituição escolar responder à diversidade cultural com a qual é atualmente confrontada” (p.51).

Perante esta realidade, cada vez mais comum, é necessário a alteração deste paradigma, pois segundo Silva (2014), “a condução da ação educativa, para um resultado que se pretenda positivo, depende em grande parte da qualidade da relação estabelecida entre o professor e a criança e do envolvimento e comprometimento do próprio no processo de ensino/aprendizagem” (p.21). Deste modo, Rosa (2014) reforça esta ideia referindo que “na escola, o professor apresenta-se como um mediador entre a criança e o conhecimento” (p.25).

“O contacto que liga o professor ao aluno comporta uma reciprocidade essencial que é o princípio e a base de uma colaboração. Nesse momento, lembramo-nos das palavras de Aristóteles, em que o ensino é ato comum do professor e do aluno” (Rodrigues, 2012:13)

Rodrigues (2012) refere que o professor é um agente de mudança e que deve favorecer aos alunos, “a compreensão mútua e a tolerância, cada vez mais nos dias de hoje” (p.13). Segundo Roldão, citado por Verdelho (2014), é necessário que o professor procure “conhecer e ter em conta os pontos de vista dos alunos, proporcionar atividades suscetíveis de desafiar as suposições dos jovens, conceber estratégias e conceitos iniciais amplos e abrangentes” (p.34). O professor tem como principal objetivo orientar as aprendizagens significativas, mas também tem que permitir que os alunos construam significados. Deste modo, potencia o desenvolvimento das capacidades cognitivas através do saber fazer, agir, aprender e sobretudo através do conviver (Verdelho, 2014:35).

Para um bom desempenho da profissão docente é importante a postura de professor/investigador, para que o docente olhe para as suas práticas e possa formulá-las em função dos alunos. Roldão (2009) defende que o professor deve ter “a capacidade de refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e resultados” (p.49). No entanto, existe outro aspeto importante no papel do professor. Este deve valorizar os saberes dos alunos e respeitar a sua experiência de vida.

“Uma vez que a aprendizagem formal da escola complementa a aprendizagem informal de casa, da rua e da família, compete ao professor estabelecer uma interligação e complementaridade entre os conhecimentos formais e informais adquiridos no quotidiano das crianças, proporcionando uma aproximação entre a escola e a comunidade de origem” (Silva, 2014:22).

Vitorino (2014) refere que no contexto das práticas musicais, o papel do professor passa também “pelo reconhecimento dos interesses, conhecimentos e mundos sonoros dos alunos, pela definição de pontes entre as propostas que

faz na sala de aula e as experiências musicais dos alunos fora da escola” (p.25). Atualmente torna-se imprescindível, nas aulas de Educação Musical, a utilização da música que os alunos gostam. O professor tem que ensinar os conteúdos da disciplina através da música que os alunos gostam, pois só assim conseguirá obter uma ligação entre a escola e o mundo musical dos alunos. Deste modo, para ensinar música aos alunos, Elliot, citado por Silva (2014:22), refere que “um professor tem que possuir, incorporar e exemplificar o saber musical. Será desta forma que as crianças desenvolvem, elas próprias, esse tipo de saber. Não apenas através da transmissão de conhecimentos mas preferencialmente através de interações positivas com o professor”.

De acordo com Verdelho (2014), o “professor/músico, o instrumentista, o artista, aquele que é profissional no mundo da música, importa que este seja capaz de acompanhar, exemplificar e esclarecer quaisquer dúvidas através do seu instrumento musical, da sua arte, da sua experiência e vivência no campo profissional, procurando desta forma apresentar níveis multifacetados na sala de aula” (p.35). Assim, o professor/músico consegue fazer uma ponte entre o contexto escolar e o contexto profissional, transmitindo aos alunos, habilidades, competências e ferramentas musicais que os incentivam a descobrir o mundo profissional, ao mesmo tempo que os ajuda a desenvolver capacidades artísticas. É necessário que o professor mantenha a postura de músico profissional, pois “as capacidades técnicas do professor são necessárias para manter e sustentar a motivação dos alunos para a performance” (Pinto, 2004:36).

Neste contexto, posso afirmar que o papel do professor/investigador e professor/músico são importantes na dinamização das aulas de Educação Musical, pois permite uma melhoria da prática dentro da prática. Deste modo, o capítulo seguinte descreve o percurso metodológico deste projeto educativo que envolve aprendizagens musicais diversificadas, o trabalho cooperativo e a relação entre pares e por fim a dinâmica de realização e apresentação de um concerto de Natal.

3. Projeto Educativo

O presente capítulo centra-se numa abordagem mais específica sobre o Projeto Educativo. Nele são explicados e descritos os aspetos mais práticos relacionados com a intervenção realizada no âmbito do concerto de natal da disciplina de Educação Musical, nomeadamente, onde e como as aprendizagens foram desenvolvidas e, também, as metodologias utilizadas ao longo do processo.

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

3.1. Contextualização

O projeto educativo foi implementado na Escola Básica 2,3 Barbosa do Bocage em Setúbal, com uma turma de 6º ano de escolaridade, composta por 27 alunos, dos quais 13 são rapazes e 14 são raparigas, sob a orientação da Professora titular, Isabel Duarte. Este projeto decorreu de Outubro a Dezembro de 2014, duas vezes por semana. Teve um total de dezanove sessões, sendo elas divididas da seguinte forma: dezasseis sessões de cinquenta minutos em sala de aula; dois ensaios gerais de cinquenta minutos no auditório da escola; e o Concerto de Natal no auditório da escola com cerca de trinta e cinco minutos.

O Agrupamento de Escolas Barbosa do Bocage situa-se na cidade de Setúbal e a sua área geográfica envolve as freguesias de São Julião e Santa Maria da Graça. É constituído por oito estabelecimentos de ensino com cerca de 2150 alunos. Foi criado em 2004 e sofreu algumas alterações desde essa data. Estes dados foram retirados da internet, mais concretamente da página oficial do Agrupamento.

Durante a minha passagem pela Escola Básica 2,3 Barbosa do Bocage tive a oportunidade de constatar, através de observações e diálogo entre os alunos e docentes da escola, que a população escolar provém de agregados de

condições sociais muito diversificadas, predominando, no entanto, os agregados familiares de classe média.

Relativamente à turma onde foi implementado o projeto, o 6º ano 2ª, trata-se de uma turma com potencialidades musicais e sociais. São alunos que estão dispostas a adquirir novas aprendizagens e novas abordagens musicais. Contudo, houve sempre alguns alunos que tiveram mais dificuldade em acompanhar o ritmo das aprendizagens, mas a turma é muito unida, o trabalho cooperativo surgiu e estes alunos acabaram por conseguir acompanhar.

No que diz respeito ao espaço da sala onde decorreram as aulas de Educação Musical, não era um local muito amplo, devido ao enorme número de alunos da turma. No entanto, possuía recursos e materiais didáticos, como por exemplo, um computador, um projetor, vários armários com instrumentos de percussão e de cordas dedilhadas, um piano e colunas. Apesar de ter estes recursos todos, tive que fazer uma alteração ao projeto, porque não conhecia os alunos e inicialmente defini um projeto que não se adequava às aprendizagens da turma. Desde modo, tive que recuar um pouco nas aprendizagens, mas, no final, consegui que a turma adquirisse todas as aprendizagens que tinha definido inicialmente.

3.2. Caracterização Geral do Projeto

O trabalho desenvolvido no quadro dos diferentes tipos de aprendizagens, consubstanciou-se na apresentação pública de um concerto de Natal, que consistiu na interpretação de oito canções, das quais quatro possuíam arranjos feitos por mim. Ao todo, o projeto era constituído por quatro canções de Natal e quatro do género pop-rock (ver partituras no anexo 1). Os instrumentais das canções de Natal, pertenciam ao cd das edições Convite à Música e, os instrumentais das canções pop-rock foram gravados por mim, ou seja, eu própria toquei e realizei a gravação e edição dos mesmos (ver anexo 2).

A escolha do repertório baseou-se na necessidade de proporcionar às crianças um leque de diversas canções de natal e pop-rock, com níveis de dificuldade diferente. Escolhi repertório de Natal, visto que o projeto iria terminar na época natalícia e fazia todo o sentido apresentar canções referentes à época. As

canções do género pop-rock foram escolhidas de forma a aproximar a música que os jovens consomem aos conteúdos do programa de Educação Musical.

“As práticas vocais e instrumentais, de naturezas culturais diversificadas, são formas de percepção e consciencialização do corpo, numa perspetiva da sua relação com o espaço, o tempo e os outros, com um enfoque especial no respeito pela partilha de contextos comuns. Por outro lado, o envolvimento em práticas artísticas diferenciadas propicia mecanismos de bem-estar e de qualidade de vida” (Ministério da Educação, 2001:167).

Neste contexto, as aprendizagens das canções realizaram-se de duas formas. Nas canções apenas cantadas, foram distribuídas as letras e visualizado, sempre que possível, o videoclip das mesmas. Depois eu exemplificava, cantando com o instrumental. Como as canções eram conhecidas, foi fácil a sua aprendizagem. No que diz respeito às canções tocadas com as flautas de bisel, foram distribuídas as partituras referentes às diversas vozes, visto que eram canções com simultaneidade melódica. Os alunos começavam por ler as notas com a duração de acordo com a partitura e sob a minha regência. Após estarem consolidadas as notas e respetivos tempos, os alunos tocavam as melodias na flauta, com o acompanhamento do piano. Inicialmente, eu tocava o instrumental nas aulas de aprendizagem, mas depois comecei a ensaiar com música gravada, com a intenção de cantar/tocar juntamente com as gravações.

A apresentação pública do projeto educativo obedeceu a uma ordem específica de apresentação do repertório, visto que existia uma pequena narração por parte de quatro alunos, escolhidos de forma aleatória⁵, que interligavam as canções de Natal com as pop-rock. A roupa utilizada no concerto, calças de ganga e camisola branca, foi escolhida pela docente da turma. Esta escolha deu-se ao facto de ser um vestuário de simples acesso para um concerto de Natal, visto que quase todos os alunos tinham camisolas brancas e calças de ganga.

No que diz respeito à escolha do repertório, a primeira canção é tradicional portuguesa da época natalícia, *O Natal de Elvas*. A sua interpretação foi realizada apenas vocalmente em grande coro. A segunda, também ela

⁵ Estas escolhas foram realizadas por mim.

tradicional de Natal, intitula-se *O Menino está Dormindo*. Esta canção foi cantada e tocada em flauta de bisel com percussão.

De forma a interligar as canções de Natal com as pop-rock, previamente foram escolhidos dois alunos para fazerem uma intervenção de forma improvisada, em que, a aluna Laura Figueira, em carácter mais rebelde dizia algo do género: “Estou farta das canções de Natal! Eu gosto é de Rock!”, ao qual o colega Tiago Azadinho respondia: “Boa ideia! E que tal o It’s my life?”.

Após esta intervenção, a terceira canção apresentada foi o *It’s My Life* dos Bon Jovi. Esta canção foi apenas cantada em grande grupo. Por sua vez, a quarta canção pertence ao cantor Jason Mraz e intitula-se por *I’m Yours*. Com o arranjo desta canção foi possível executar simultaneidade melódica com as flautas de bisel, acompanhadas de percussão. A quinta canção foi o *Homem do Leme* dos Xutos & Pontapés e foi apresentada em grande coro. A última do estilo pop-rock, ou seja a sexta canção, pertence aos UHF e tem como título, *Menina estás à Janela*. Esta canção também teve simultaneidade melódica no seu arranjo e acompanhamento de percussão.

Antes de passar para a sétima canção, a aluna Beatriz Costa levanta-se e com um carácter mais calmo e sereno, faz a ligação do pop-rock às canções de Natal, improvisando: “Afinal estamos no Natal! Vamos parar com as músicas rock!”. Por sua vez, levanta-se o colega Martim Santos que refere: “Boa ideia! E que tal as Broas de Mel?”.

Assim cantaram as *Broas de Mel* da ópera ligeira “À Procura de um Pinheiro” de José Carlos Godinho. Por fim, a oitava canção pertence ao maestro César Batalha e tem como título, *A Todos um Bom Natal*. Nesta canção foram escolhidos⁶ alunos para o papel de solistas e os restantes cantavam apenas o refrão em grande coro.

Neste contexto, e ao dar prioridade neste projeto às aprendizagens musicais e sociais na realização e apresentação de um concerto de Natal, procurei, no seu

⁶ Estes alunos foram escolhidos por mim, visto que eram alunos com uma afinação mais estável. É de salientar que os alunos da turma encontravam-se na fase de mudança do timbre vocal.

conjunto, desenvolver uma série de saberes musicais e sociais, pelo que foram definidos os seguintes objetivos a atingir:

- Desenvolver aprendizagens nos domínios da técnica vocal e instrumental;
- Valorizar e praticar o trabalho cooperativo e a relação entre pares;
- Produzir e participar num espetáculo de Natal para os Encarregados de Educação e restante comunidade escolar.

3.2.1. Metodologia de Intervenção

O projeto educativo foi desenvolvido em três fases: 1) Aprendizagem das Canções (anexo 3); 2) Ensaios Gerais (anexo 4); 3) Apresentação Pública (anexo 5).

A primeira fase implementou uma série de aprendizagens vocais e instrumentais enquadradas no contexto proposto, em contexto de sala de aula. A segunda fase corresponde à consolidação das canções através dos ensaios gerais no auditório da escola. E por último, a terceira fase faz referência ao Concerto de Natal apresentado no auditório da escola, no dia 10 de Dezembro de 2014, aos encarregados de educação e a outros elementos da comunidade escolar.

1ª Fase – Aprendizagem das Canções

Num primeiro momento, apresentei o projeto de uma forma geral, através da sua breve descrição sobre estruturação, desenvolvimento, materiais e tarefas a realizar pelos alunos. Foi necessário integrar os alunos e consciencializá-los do trabalho que iriam ter pela frente durante as primeiras oito semanas e também da responsabilidade que daí advinha. Desde a primeira aula que tentei sempre motivá-los e orientá-los, para que tivessem consciência das tarefas que iriam desempenhar sequencialmente, com a particular preocupação de incutir regras e princípios, para um bom desenvolvimento do trabalho no universo cooperativo. Nesta primeira sessão também foi enviado para os Encarregados de Educação, através dos alunos, um pedido formal para a autorização da gravação audiovisual das aulas que eu iria lecionar (ver anexo 6).

Em relação aos recursos materiais é importante referir que as sessões decorreram sempre na sala 18, uma das salas de Educação Musical. Esta sala estava equipada com tudo o que precisava para o projeto: computador, projetor, colunas, piano eletrónico, instrumentos de percussão, quadro de giz, entre outras coisas que não necessitei de utilizar.

A primeira fase do projeto teve a duração de dezasseis sessões de cinquenta minutos cada e, consistiu na aprendizagem das oito canções escolhidas para o projeto. Nesta fase houve trabalho de notação convencional através da leitura das partituras dadas, incluindo leituras rítmicas e melódicas. Desde a primeira abordagem às partituras, tentei sempre que os alunos identificassem o compasso, o nome das notas, as figuras e a sua duração, bem como a forma musical. A aquisição do vocabulário musical foi importante para uma melhor compreensão e interpretação das canções. Segundo Godinho (2009), “a escrita musical é, portanto, uma ferramenta fundamental (...) que permite o acesso a um vasto repertório musical de diferentes estilos” (p.12).

De seguida é realizado um trabalho de leitura solfejada vocalmente e só depois é que experimentam no instrumento. Depois, toco no piano ou coloco o cd instrumental para as crianças ouvirem e, após a escuta é que passamos à interpretação da canção. As oito canções referidas anteriormente foram trabalhadas sequencialmente.

De forma a orientar os alunos na sua interpretação, foram dadas indicações sobre a forma de tocar o instrumento musical, no que diz respeito à técnica, dinâmica, equilíbrio sonoro, coordenação motora e consistência da pulsação. Foi pedido aos alunos que mantivessem uma pulsação regular, dado não só pelo acompanhamento do instrumental gravado mas também pela regência. No que diz respeito à prática vocal, foram trabalhados elementos como a dinâmica e o equilíbrio sonoro no canto em conjunto, nunca descuidando a pulsação, o ritmo e a melodia, de forma a atingir uma maior coesão de grupo. Para complementar estas aprendizagens, foram mostrados, no canal Youtube na internet, vídeos das versões originais das canções trabalhadas.

É de salientar que durante esta fase, os alunos realizaram trabalhos de pesquisa de forma individual sobre as canções trabalhadas (ver anexo 7). Este

trabalho permitiu a realização das notas de programa da apresentação pública (ver anexo 8). No entanto, também foi enviado aos Encarregados de Educação, um pedido de autorização para os alunos participarem na apresentação pública do projeto (ver anexo 9).

2ª Fase – Ensaios Gerais

Os ensaios gerais realizaram-se em duas sessões de cinquenta minutos cada e, fazem parte da segunda fase do projeto educativo. Nesta fase, consolidou-se as aprendizagens das canções e preparou-se a apresentação final.

Estes ensaios decorreram no palco do auditório da escola, local onde se iria realizar o concerto. Assim, os alunos poderiam ambientar-se ao espaço e conseguir ter uma melhor perceção do mesmo. Relativamente aos recursos existentes no auditório, é importante referir que existia um computador portátil com ligação ao projetor e a meios áudio, tais como, mesa de mistura, colunas e uma estante. Como necessitava de mais estantes para o concerto, e não havia mais recursos na escola, foi necessário recorrer a outra instituição.

Nestas sessões foram abordadas questões essencialmente relacionadas com a performance, tais como, a postura em palco, o à-vontade, a concentração e a técnica vocal e instrumental. No entanto, também foram consciencializados para a importância de realizar as repetições de acordo com o que está escrito na partitura e também para se ouvirem enquanto grupo, de forma a existir equilíbrio sonoro.

Os alunos tiveram que memorizar a ordem das entradas e saídas em palco, pois estavam organizados em três filas e tornou-se indispensável, por causa das alturas de cada um, memorizar quem era o colega do lado. A indumentária a utilizar no concerto foi definida muito rapidamente: calças de ganga e camisola branca. Deste modo, valorizou-se o trabalho cooperativo entre o grupo, que de forma constante se preocupou sempre com o bom desempenho da apresentação final.

3ª Fase – Apresentação Pública

A terceira e última fase deste projeto educativo está diretamente relacionada com a apresentação pública do trabalho realizado. A apresentação decorreu no Auditório Profª Lígia Figueiredo, na Escola Básica 2,3 Barbosa do Bocage, em Setúbal, a dez de Dezembro de 2014, pelas dezoito horas. Esta apresentação teve uma duração de aproximadamente trinta e cinco minutos e, destinou-se a encarregados de educação e restante comunidade escolar. Meia hora antes da apresentação pública, fez-se um breve ensaio geral, com o propósito de organizar todo o material necessário, rever as entradas e fazer com que os alunos se sentissem mais confortáveis com o espaço.

A apresentação pública teve vinte e seis alunos em palco, ou seja, só faltou uma aluna por motivos pessoais. Estes evidenciaram-se pela boa execução e desempenho, interagindo uns com os outros de forma responsável, demonstrando assim o saber estar em palco. Durante a apresentação foi possível observar um PowerPoint projetado na parede do palco, onde constava o nome da canção que se estava a ouvir e a fotografia do grupo ou cantor que a interpretava (ver anexo 10). No auditório estiveram pais, encarregados de educação, familiares, amigos e professores a assistir ao concerto. É de salientar que os Encarregados de Educação e a restante comunidade escolar foram convidados de forma formal. Eu, como docente e dinamizadora deste projeto tomei a liberdade de fazer uns convites pequenos e também, uns cartazes em formato A3 para colocar na sala de professores (ver anexo 11). Segundo Vasconcelos (2006), “no final de cada atividade, a apresentação pública do trabalho deverá constituir um procedimento natural e normal no âmbito da aprendizagem de uma arte performativa como é a música” (p.14).

Paralelamente a este projeto educativo realizou-se uma investigação em que procurei verificar de que modo a produção, realização e apresentação de um concerto de natal pode potenciar aprendizagens musicais e sociais em crianças de 2º Ciclo, que será descrito no capítulo seguinte.

4. Projeto de Investigação

O trabalho de investigação pretendeu desencadear uma reflexão sobre as aprendizagens musicais e sociais, adquiridas pelos alunos no processo de realização, produção e apresentação de um concerto de natal. Este capítulo dividir-se-á em três pontos: a metodologia de investigação, os instrumentos de recolha de dados e a análise do conteúdo e tratamento de dados. Neste último ponto do capítulo serão apresentados e interpretados, os resultados obtidos durante a investigação.

4.1. Metodologia de Investigação

Quando se decide realizar uma investigação é porque nasce uma necessidade de obter informação sobre um problema pessoal e/ou profissional que queira resolver ou melhorar, como refere Máximo-Esteves (2008), “o desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação” (p.18). São duas vertentes da investigação que se tornam muito fortes na sua definição.

Vasconcelos (2013) refere que “a investigação não é neutra, nem apolítica. Existe uma dimensão político-social na investigação, no sentido de desvendar polos teóricos ou práticos que enformam a realidade em estudo e que permitem fazer da teoria um dado relevante pela possibilidade de escolhas mais lúcidas relativamente a uma multiplicidade de práticas e caminhos possíveis no âmbito do pensar e do agir científico, pedagógico e didático” (p.14). O mesmo autor refere que a investigação abrange diferentes modos de obtenção de dados que possibilitam a “compreensão, explicação e a interpretação das complexidades dos diferentes fenómenos políticos, sociais, educativos, culturais e artísticos” (p.16).

“O investigador assume-se como o principal instrumento de recolha, organização e tratamento da informação, assim como na sua análise e interpretação. Com efeito, o investigador constitui uma peça central da investigação, da recolha, da organização e da análise dos dados. Não só porque tem de responder perante contextos específicos como também adotar as técnicas às circunstâncias, ao processar os dados, classificando-

os, sintetizando-os e sistematizando-os à medida que o trabalho se desenvolve” (Vasconcelos, 2013:16)

Perante esta afirmação de Vasconcelos (2013), o mesmo refere que o investigador tem um papel “plurifacetado” (p.16), o que “implica um olhar vigilante e reflexivo de modo a que impeça enviesamentos e preconceitos teóricos e ideológicos em relação à observação e à interpretação” (p.16).

A investigação permite encontrar o que se procura saber, é necessário que haja um método de investigação onde o trabalho esteja organizado de forma global. Deste modo, é necessário escolher e aplicar um método de investigação que se adeque aos objetos e objetivos da investigação. Para realizar uma investigação é necessário recorrer a diversas técnicas de recolha de dados, pois deste modo, consegue-se realizar um cruzamento da informação obtida durante a investigação de forma triangulada, resultando dados credíveis e fidedignos.

4.1.1. Investigação-Ação

Entre os vários métodos de investigação disponíveis, o que mais se adequa a este projeto é o Método de Investigação-Ação. Na revisão da literatura foram encontradas diversas definições para o conceito de Investigação-Ação. Coutinho *et al.* (2009), que define o método em questão como “uma expressão ambígua, que se aplica a contextos de investigação tão diversificados que se torna quase impossível (...) chegar a uma concetualização unívoca” (p.359). Por sua vez, John Elliot, citado por Afonso (2005), define-o como um “estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior” (p.74). Máximo-Esteves (2008) refere que “a investigação-ação deve ser conduzida de acordo com os mesmos procedimentos que conferem validade a qualquer investigação de natureza científica. Daí a incidência no rigor e na sistematicidade como características essenciais” (p.19).

Rappoport, citado por Silva (2013), refere que “a investigação-ação visa simultaneamente contribuir para responder às preocupações práticas das pessoas que se encontram numa situação problemática e para o

desenvolvimento das ciências sociais, através de uma colaboração que as ligue de acordo com um esquema ético mutuamente aceitável” (p.37).

Sintetizando as ideias dos mais diversos autores, James McKernan, citado por Máximo-Esteves (2008), diz que a “Investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático – primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de ação -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da ação do problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da ação realizada. Finalmente, os participantes refletem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-ação. Investigação-ação é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática” (p.20).

No que diz respeito aos propósitos e contributos desta metodologia, Latorre, citado por Coutinho *et al.* (2009), considera que “os principais benefícios da Investigação-Ação são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (p.363). Esta citação fundamenta a escolha desta metodologia para este trabalho, pois o projeto incide na prática instrumental e também vocal que quero ver melhorado e apresentado em público.

Latorre, citado por Coutinho *et al.* (2009), considera também que “o propósito fundamental da Investigação-Ação não é tanto gerar conhecimento, é sobretudo, questionar as práticas sociais e os valores que as integram com a finalidade de explicá-los. A Investigação-Ação é um poderoso instrumento para reconstituir as práticas e os discursos” (p.363). Seguindo o mesmo pensamento, Simões, citado por Coutinho *et al.* (2009:363), considera que o resultado da investigação assentará na produção do conhecimento, na modificação da realidade e na transformação dos atores. Como refere Silva (2013), “a investigação-ação tem potencialidades próprias, na promoção de uma melhor articulação entre teoria e prática, não vendo a prática como aplicação da teoria, mas recorrendo à teoria para dar sentido à prática,

diminuindo, assim, a distância entre teoria e prática” (p.49). Este método permite “a produção de saberes práticos, ou modelos de práticas, que possam ser reconhecidos por investigadores e úteis para a orientação e análise de outras práticas” (Silva, 2013:49).

Neste contexto, posso referir que a Investigação-Ação é caracterizada por ser um método participativo e colaborativo, prático e interventivo, cíclico, crítico e auto-avaliativo, pois é “uma ação em busca de saber” (Silva, 2013:37).

4.1.2. Problemática e Questão de Partida

Normalmente, “não é fácil conseguir traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse ou uma preocupação relativamente vaga num projeto de investigação” (Quivy e Campenhoudt, 2005:31). No entanto, “o problema ou questão de partida deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas ou eixos de análise, a partir dos quais se pode organizar solidamente o programa de pesquisa” (Afonso, 2005:53). Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), “a problemática é a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida” (p.89).

O problema identificado na planificação deste projeto dá-se ao facto que nem sempre o ensino-aprendizagem em Educação Musical se organiza em torno de projetos continuados, normalmente são aulas fragmentadas onde não existe coerência entre as atividades desenvolvidas. No entanto, também consta como problema neste projeto, o facto do trabalho que é desenvolvido em sala de aula não sair da mesma, reduzindo assim o potencial formativo e cultural que a música pode constituir no contexto escolar.

Tendo em conta o problema acima identificado e, no sentido de querer obter respostas para ele, foi formulada a seguinte questão de partida: **“Que aprendizagens musicais e sociais são potenciadas pela produção, realização e apresentação de um concerto de natal?”**.

4.2. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

Neste ponto do trabalho, apresentam-se e justificam-se os instrumentos de recolha de dados que utilizei durante a implementação do meu projeto, pois “a escolha de instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” no ponto de partida. (Máximo-Esteves, 2008:87).

“No âmbito das diversas tradições epistemológicas e metodológicas das ciências sociais consolidaram-se diferentes modalidades formalizadas de recolha e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos, a montagem de dispositivos e a concretização de procedimentos específicos. No quadro da investigação naturalista, as técnicas de recolha de dados mais frequentemente utilizadas são a pesquisa arquivística, a observação, a entrevista e o inquérito por questionário” (Afonso, 2005:88).

Durante a implementação do projeto, registei toda a informação através de diversas técnicas de recolha de dados, tais como, as observações diretas, as notas de campo, o registo audiovisual e os inquéritos por entrevista. Após todas as recolhas, foi necessário realizar uma análise de dados, o que tornou imprescindível o facto de existir uma grande variedade de instrumentos de recolha.

4.2.1. Observação, Notas de Campo e Gravações Audiovisuais

A observação é uma das técnicas que permite obter informação direta, em registo escrito ou vídeo, sobre os aspetos da realidade que observamos para depois existir uma análise de dados, de forma a concluir aspetos sobre o que queremos estudar.

“A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (Afonso, 2005:91).

Segundo Costa (1986⁷), existem dois tipos de observação: participante e não participante. Neste trabalho será realizado uma recolha de dados por participação observação, que consiste na observação direta dos acontecimentos, situações e outras ocorrências no momento em que eles se desenvolvem. Aqui não existe a mediação de um documento ou de um testemunho. Na observação direta, segundo Costa (1986⁸), o investigador pertence ao contexto estudado e desta forma realiza observações visuais e auditivas e sem interações com os atores sociais do contexto em estudo. O anonimato é mantido pelo investigador, onde se supõe que ele esteja integrado no contexto social do estudo. No entanto, a sua interferência é menor, mas existe, enquanto o maior problema é a subjetividade da familiaridade.

A observação pode ainda ser considerada como estruturada e não estruturada. Neste trabalho foi realizada a observação não estruturada, através de notas de campo e registos audiovisuais, porque como refere Cozby, citado por Afonso (2005), “é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social (implicando) que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem” (p.92). No entanto, ambas as observações são estruturadas, pois o seu ponto de partida é sempre um questionário específico do contexto empírico em causa, pois é estruturado a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação (Afonso, 2005:92).

As observações são ricas em vantagens e desvantagens. A apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no momento em que se produzem é uma das vantagens desta técnica. A recolha de informações não suscitadas pelo investigador, ou seja, onde existe uma maior espontaneidade da sua

⁷ Esta referência não tem página porque pertence a um PowerPoint cedido pelo Professor Doutor Fernando Almeida, na unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional. Esta unidade curricular pertence ao plano de estudos do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na ESE/IPS.

⁸ Esta referência não tem página porque pertence a um PowerPoint cedido pelo Professor Doutor Fernando Almeida, na unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional. Esta unidade curricular pertence ao plano de estudos do primeiro ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na ESE/IPS.

expressão é mais um ponto positivo em conjunto com a enorme autenticidade. Por outro lado, é difícil de conseguir uma boa aceitação por parte dos grupos em observação. Outra desvantagem é o problema do registo das observações, pois se não escrevermos logo no momento seguinte, a seletividade da memória desaparece. A interferência e a interpretação dos dados é mais uma desvantagem desta técnica de recolha de dados (Quivy e Campenhoudt, 2005:199).

As notas de campo foram registadas logo após a observação, pois só assim se conseguiu incluir na nota de campo toda a informação importante, de forma detalhada e descritiva (anexo 12). É uma ferramenta importante na recolha, porque ficou registado todos os comportamentos, motivações e aprendizagens adquiridas por parte dos alunos.

A vantagem de utilizar as notas de campo dá-se ao facto de estas incluírem notas interpretativas, ideias, interrogações, sentimentos e outras impressões que surgem durante a observação (Máximo-Esteves, 2008:88). A falta de rigor nos registos produzidos é uma grande desvantagem. As notas de campo por vezes tornam-se vagas e com inferências elementares e isso é um problema (Afonso, 2005:94).

Algumas sessões deste projeto também foram registadas em modo audiovisual, de forma a garantir que toda a informação do contexto de sala de aula fosse recolhida. Assim, sempre que foi necessário realizar uma averiguação de resultados de forma mais profunda, houve uma maior probabilidade de encontrar informações que não foram registadas durante a observação, garantindo uma maior qualidade da investigação.

O audiovisual tem a vantagem de mostrar os produtos artísticos das crianças que durante a observação não se conseguiu verificar. Mostra também a organização das salas de aula e como se desenrolam as atividades. No entanto, existem críticas que tornam esta técnica desvantajosa, pois consideram-na uma técnica de registo obstrutivo com o argumento de que interfere no decurso das atividades. O facto de a máquina não filmar sozinha é outra desvantagem, pois só conseguimos filmar um grande plano da sala (Máximo-Esteves, 2008:91).

4.2.2. Inquérito por Entrevista

A recolha de dados realizada através de inquéritos pode ter duas vertentes, o inquérito por entrevista e o inquérito por questionário. Neste projeto foi aplicada apenas uma das técnicas: inquérito por entrevista.

O inquérito por entrevista é uma técnica de recolha de dados que é utilizada mais frequentemente na investigação (Afonso, 2005:97). Esta técnica “consiste numa interação verbal entre o investigador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (Afonso, 2005:97).

No entanto, a entrevista é dividida em três formas: a estruturada, a não estruturada e a semiestruturada. Nesta investigação será utilizado a técnica da entrevista semiestruturada, porque “a sua estrutura típica tem um carácter matricial, em que a substância da entrevista é organizada por objetivos, questões e itens ou tópicos. A cada objetivo corresponde uma ou mais questões. A cada questão correspondem vários itens ou tópicos que serão utilizados na gestão do discurso do entrevistado em relação a cada pergunta. Em situações ou circunstâncias específicas pode-se justificar a realização de entrevistas em grupo” (Afonso, 2005:99).

Como qualquer outro instrumento de recolha de dados, a entrevista tem vantagens e desvantagens. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005:194), uma grande vantagem é o facto da flexibilidade e a fraca diretividade do processo da entrevista permitir a expressão dos quadros de referência dos inquiridos, mas também tem um grande grau de profundidade da informação, ou seja, conseguimos sempre retirar informação nova que não tínhamos conhecimento antes da realização da entrevista. Nas desvantagens destaca-se o facto de a flexibilidade poder intimidar os investigadores inexperientes, a crença ilusória na neutralidade do investigador e na espontaneidade do entrevistado e o facto da análise das entrevistas ser completa e suscitar uma diversidade de modos de análise.

A entrevista surge neste âmbito como técnica de recolha de dados, porque pretendi que os alunos declarassem quais as aprendizagens que adquiriram durante a implementação do projeto e também as perceções que obtiveram com o mesmo. Desta forma, consegui recolher dados mais subjetivos por

partes dos entrevistados. O guião da entrevista pode ser observado no anexo 13.

As entrevistas foram realizadas aos alunos que participaram na implementação do projeto, de forma a obter informação para dar resposta ao problema e à questão de partida. Inicialmente, eu dividi a turma em quatro grupos de cinco alunos, um grupo de quatro alunos e um grupo de três alunos para realizar as entrevistas. Como faltaram duas alunas, acabei por fazer as entrevistas com cinco grupos de cinco alunos cada (anexo 14). A escolha dos grupos foi realizada por mim, de forma a favorecer a descontração e a ajuda mútua entre os alunos, pois os alunos discutem assuntos entre si e este aspeto favorece e enriquece a investigação.

A tabela seguinte mostra um conjunto de questões que serviram de base às entrevistas realizadas aos alunos, não descurando os objetivos deste projeto.

Categoria	Objetivos	Questões
Aprendizagens Musicais	Saber que aprendizagens musicais que foram desenvolvidas pelos alunos.	A música ganhou algum significado novo para ti?
		O género musical pop-rock e a música tradicional tiveram alguma influência na tua interpretação vocal e instrumental?
		O que gostaste mais de fazer? Cantar, tocar ou as duas coisas? Porquê?
		Que cuidados deves ter, quando tocas um instrumento musical?
		O que precisas para ler e interpretar uma música?
		Cantas e tocas com acuidade rítmica e melódica?
		Como avalias a tua técnica vocal e instrumental?
Aprendizagens Sociais	Saber que aprendizagens sociais foram desenvolvidas pelos alunos.	Como correu o trabalho de grupo?
		Durante as aulas ajudaste alguma vez algum colega teu? Como?
		Foste ajudado por algum colega? Como?
		Preferias tocar sozinho ou em grupo? Porquê?
		Pensas que é importante aprender e trabalhar em grupo? Porquê?
		Pensas que ao participares neste concerto ficaste com mais à vontade em palco? Ainda sentes algum medo ou vergonha?
Perceções	Saber quais as perceções dos alunos em relação ao projeto e ao papel do professor.	Gostaste de trabalhar as canções do projeto?
		Como foi a tua atuação em palco? Aplicaste o tipo de comportamento e postura que te foram explicados?
		O que achaste do resultado final? Gostaste?
		Concordas com a forma de trabalhar da professora? Porquê?
		Consideras importante o papel da professora neste tipo de projetos?
		O que mudarias para melhorar este projeto?

Tabela 1. Guião das Entrevistas aos Alunos

4.2.3. Análise de Conteúdo e Tratamento de Dados

Para compreender toda a informação obtida através dos instrumentos de recolha de dados, mencionados nos pontos anteriores, foi necessário recorrer a uma análise de conteúdo.

“A recolha de dados constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses

dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação”
(Afonso, 2005:111).

Almeida (2012) refere que “a análise de conteúdo incide sobre a escolha dos termos utilizados num discurso, a sua frequência e o seu modo de disposição, analisa as modalidades da construção do discurso e do seu desenvolvimento” (p.2). Assim, os objetivos desta técnica de tratamento de dados têm um vasto campo de aplicações que lhe permitem a análise das ideologias, dos sistemas de valor, das representações e das aspirações, bem como da sua transformação. É uma técnica que tenta conhecer a lógica de funcionamento das organizações e estuda as produções culturais e artísticas. Também analisa os processos de difusão e socialização e realiza análises interpretativas de um acontecimento, do impacto de uma medida (Almeida, 2012:2).

Esta técnica de tratamento de dados, possui também algumas vantagens e desvantagens. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005:230), a análise de conteúdo implica, de uma forma vantajosa, um distanciamento relativo a interpretações espontâneas e às referências ideológicas ou normativas do investigador. Permite um controlo posterior do trabalho de investigação, através de procedimentos metódicos e sistemáticos que articulam a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador. Uma grande desvantagem é que as diferentes variantes de análise de conteúdo apresentam diferentes vantagens e diferentes limitações.

Com este projeto de investigação-ação, foi realizada uma análise de conteúdo às notas de campo, aos registos audiovisuais e aos inquéritos por entrevista. Esta análise trata a informação de forma qualitativa e vai tentar explicar quais as aprendizagens musicais e sociais adquiridas pelas crianças durante a implementação do projeto. As vantagens acima referenciadas justificam o porquê da escolha desta técnica de tratamento de dados. É uma análise que proporciona um distanciamento das atitudes musicais e sociais espontâneas dos alunos, visto que é uma necessidade do projeto e, proporciona ao investigador um maior controlo sobre a informação que é recolhida através das suas técnicas de recolha.

Desta análise de conteúdo resultou um conjunto de categorias, nas quais se integraram os dados recolhidos pelas técnicas referidas anteriormente. Assim, para ajudar a catalogar todos os dados recolhidos, constituíram-se três categorias e identificaram-se várias subcategorias.

As categorias escolhidas foram as aprendizagens musicais, aprendizagens sociais e as perceções. Como subcategorias das aprendizagens musicais foram identificadas a técnica, o repertório e a música de conjunto. As subcategorias referentes às aprendizagens sociais estão assentes no trabalho cooperativo e na relação entre pares. Por último, a categoria das perceções assenta sobre as perceções sobre o trabalho, o papel do professor e as perceções sobre o concerto.

Após a recolha de dados, deu-se o processo da análise e interpretação dos resultados, que foi realizada através de triangulação de dados. Segundo Azevedo et al (2013), “a triangulação de dados significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenómenos” (p.4).

Tendo em conta as características da triangulação, cruzei os dados obtidos através das notas de campo, com os dados das transcrições das entrevistas (anexo 15) e os vídeos realizados durante todo o projeto. Para o processo de triangulação foram utilizadas vinte e seis notas de campo, provenientes de todas as sessões que efetuei na escola, cinco entrevistas em grupos de cinco alunos cada, realizadas e registadas em suporte audiovisual e, vídeos das três fases do projeto (aprendizagem das canções, ensaios gerais e apresentação pública).

Para a transcrição integral dos registos vídeo das entrevistas (anexo 16), procurei fazer a transcrição de forma a manter o mais próximo possível da linguagem original, o que me obrigou a visionar os vídeos diversas vezes. Máximo-Esteves (2008) descreve a transcrição como sendo “um ato de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida” (p.102).

Todos os dados recolhidos, através dos vários instrumentos de recolha, foram identificados segundo os códigos que se seguem:

- Os alunos estão identificados com próprio nome, visto que os pais autorizaram a recolha de imagem dos seus educandos;
- As entrevistas estão identificadas pela letra **E** e numeradas de um a cinco (relativos aos cinco grupos de entrevistados) + nome do aluno + dia.mês.ano. Exemplo: (E1:BeatrizCosta_06.01.2015);
- As notas de campo por **NC** + número da sessão + dia.mês.ano. Exemplo: (NC5_16.10.2014).
- O registo audiovisual, ou seja, as sessões de vídeo, foram identificados por **S.V.** + número do vídeo + dia.mês.ano. Exemplo: (S.V.2_27.11.2014).

De forma a clarificar o processo de triangulação de dados, nas tabelas seguintes, pode-se observar as categorias e subcategorias definidas, com os sentidos de resposta e alguns exemplos dos respetivos indicadores.

Categoria	Subcategorias	Sentidos de Resposta	Indicadores de Resposta
APRENDIZAGENS MUSICAIS	Técnicas	São referidas algumas dificuldades na interpretação vocal.	“Eu senti naquela parte que tinha que ser mais agudo” e “Porque a voz era um bocado grossa, custava mais” (E5:JoãoTavares_08.01.2015)
		São referidas novas técnicas manipulativas do instrumento.	“Não podemos soprar com muita força” (E5:JoãoTavares_08.01.2015)
			“Articular bem as notas” (E5:LauraSilva_08.01.2015)
			É possível observar no vídeo S.V.2_27.11.2014 a postura dos alunos a tocarem flauta. Estão com uma boa postura para a execução do instrumento.
		São referidos novos conteúdos na execução do instrumento.	“Eu aprendi melhor as posições das notas” (E2:RafaelNogueira_06.01.2015)
			“E soubemos mais notas... ficamos a saber mais notas” (E3:CarolinaSilvino_08.01.2015)
	Repertório	É referida a preferência pelas músicas do género pop-rock.	“Eu gostei mais das de rock” (E5:NicoleCarvalho_08.01.2015)
			“Acho que tipo, incentivam um bocadinho mais” (E5:JoãoTavares_08.01.2015)
	Música de Conjunto	São referidas algumas dificuldades na simultaneidade melódica.	“Dividi a turma ao meio e pedi para o meu lado direito tocar a flauta 2 e o lado esquerdo tocar a flauta 3. Como as figuras eram idênticas à canção aprendida anteriormente, eu pedi logo aos alunos para tocarem em simultâneo. Como não correu bem, pedi para pararem e expliquei os sinais de repetição na partitura com o auxílio do PowerPoint. Eles não tinham percebido as repetições” (NC6_21.10.2014)
	APRENDIZAGENS SOCIAIS	Trabalho Cooperativo	É reconhecido e valorizado o trabalho realizado em grupo.
“Aprendemos se não tivermos em união corre mal, se tivermos todos bem uns com os outros corre melhor” (E3:MartinSantos_08.01.2015)			
O trabalho de grupo é valorizado pela ocultação do erro.			“Quem tocar mal depois disfarça, porque os outros tocam bem” (E3:CarolinaSilvino_08.01.2015)
			“Porque se nos enganarmos não se nota tanto” (E4:FilipaBarreiros_08.01.2015)
Relação entre Pares		É valorizada a aprendizagem entre pares.	“Ainda existe alguns alunos a olharem para o colega do lado para ver a posição da nota na flauta” (NC6_21.10.2014)
			“A Laura Silva ajudou-me a tocar na flauta, porque eu tocava com muitos defeitos” (E5:NicoleCarvalho_08.01.2015)

Tabela 2. Categorias – Aprendizagens Musicais e Sociais

Categoria	Subcategorias	Sentidos de Resposta	Indicadores de Resposta
PERCEÇÕES	Perceções sobre o Trabalho	É reconhecido que o comportamento geral da turma dificultou o trabalho.	"Nós somos bons, só que não aproveitamos aquilo que sabemos por causa do comportamento" (E3:MartimSantos_08.01.2015)
			"Como os alunos estavam muito agitados, parei o exercício e referi que na aula anterior portaram-se muito bem e conseguiram aprender metade da canção. Nesta aula, nem um compasso conseguem aprender. Eles ficaram assentes sobre aquilo que eu disse e começaram a fazer menos barulho e a estar mais atentos" (NC10_04.11.2014)
	Papel do Professor	O professor é valorizado por gerar aprendizagens e proporcionar a motivação.	"Quando temos dúvidas vão lá explicar e ensinam-nos a fazer melhor (...) e não desistir sempre" (E3:MartimSantos_08.01.2015)
			"Porque às vezes nós precisamos de ajuda e às vezes os nossos amigos não conseguem ajudar" (E4:WezaPires_08.01.2015)
	Concerto	O concerto é valorizado pela presença do público e pela partilha do trabalho desenvolvido em sala de aula.	"É diferente ter tantas pessoas a olhar para nós, ficamos um bocadinho mais nervosos mas é mais giro" (E1:JoãoConde_06.01.2015)
			"Para os nossos pais verem como é que nós tocávamos" (E2:PedroMarques_06.01.2015)

Tabela 3. Categoria – Perceções

4.3. Apresentação e Interpretação dos Resultados

Depois da análise e categorização dos dados, irei proceder à apresentação e interpretação os resultados obtidos, tendo em conta a triangulação dos elementos recolhidos durante a implementação do projeto.

4.3.1. Aprendizagens Musicais

Esta categoria foi definida com o principal objetivo de conferir e avaliar os conhecimentos que os alunos adquiriram ao nível musical, durante a implementação do projeto. No que diz respeito à apropriação de saberes decorrentes dos desempenhos relativos ao domínio das aprendizagens musicais, foram constatadas aprendizagens técnicas, de repertório e música de conjunto.

Na subcategoria técnicas, **são referidas algumas dificuldades na interpretação vocal**. Através da observação direta foi possível constatar de imediato este sentido de resposta e são vários os alunos que declararam este mesmo sentido: “Puxava pela nossa voz” (E3:MartinSantos_08.01.2015), e ainda, “A de rock puxava” (E3:AndréCosta_08.01.2015). Durante uma das entrevistas, um aluno referiu que nas partes mais agudas das canções lhe custava mais, visto que a sua voz está em processo de mudança, na qual passo a citar, “Eu senti naquela parte que tinha que ser mais agudo” e “Porque a voz era um bocado grossa, custava mais” (E5:JoãoTavares_08.01.2015).

Visto que os alunos da turma estão na idade de mudar a voz, durante as interpretações vocais foi necessário pedir a alguns alunos que não cantassem, pois algumas das canções não estavam adaptadas às vozes deles. Nas canções com tessituras mais agudas, alguns alunos apenas tocavam a flauta de bisel, tal como se pode verificar na seguinte nota de campo, “Como alguns rapazes já estão a mudar a voz, foi necessário alterar o projeto, porque a melodia é demasiado aguda para algumas vozes. Então, os alunos que não conseguem cantar ficam apenas a tocar um instrumento” (NC5_16.10.2014).

Foram também **referidas novas técnicas manipulativas do instrumento**. Durante o decorrer das aulas foi possível observar a correção da postura dos alunos enquanto tocam o instrumento. No vídeo S.V.2_27.11.2014 pode-se observar a postura dos alunos ao executarem o instrumento, neste caso, a flauta de bisel. Estão com uma postura correta para a execução da flauta e também não têm os cotovelos em cima da mesa.

Os alunos referiram durante as entrevistas que para tocar flauta, “Não podemos soprar com muita força” (E5:JoãoTavares_08.01.2015), “Não desafinar” (E5_PauloFarçadas_08.01.2015) e “Articular bem as notas” (E5:LauraSilva_08.01.2015). Também foi referido pelos alunos que é necessário ter boa “respiração” (E5:MartaCadilhe_08.01.2015) e ter “postura” (E5:PauloFarçadas_08.01.2015) para tocar o instrumento.

No entanto, também **são referidos novos conteúdos na execução do instrumento**. Durante a implementação do projeto foi possível observar diretamente que alguns alunos não conheciam as posições das notas na flauta

de bisel. Progressivamente, os alunos foram adquirindo estes saberes e conseguiram aplicá-los corretamente na execução musical. Vários alunos referiram durante as entrevistas que aprenderam a tocar notas na flauta de bisel, que não sabiam: “Eu aprendi melhor as posições das notas” (E2:RafaelNogueira_06.01.2015), “Eu aprendi uma melhor...colocar os dedos na flauta, nas posições...sem olhar” (E2:PedroMarques_06.01.2015) e ainda, “(...) soubemos mais notas... ficamos a saber mais notas” (E3:CarolinaSilvino_08.01.2015).

No que concerne à subcategoria repertório, as aprendizagens foram identificadas através de um sentido de resposta devidamente sustentado. Os alunos **declararam a preferência pelas músicas do género pop-rock**. Deste modo, pode-se considerar que só o género musical pop-rock é que estava de acordo com os gostos musicais dos alunos, pois durante as entrevistas e através da observação direta foi possível concluir que o pop-rock é mais motivante e atual, confirmando-se pelas respostas: “(...) eu sabia só as de rock, as outras só o «A todos um bom natal»” (E1:JoãoConde_06.01.2015), “Eu gostei mais das de rock” (E5:NicoleCarvalho_08.01.2015) e ainda, “Acho que tipo, incentivam um bocadinho mais” (E5:JoãoTavares_08.01.2015).

O género musical pop-rock é valorizado porque, tal como refere um aluno: “A música é mais da atualidade” (E1:JoãoConde_06.01.2015). Também se pode constatar através de notas de campo o gosto pelo género pop-rock: “Entraram a cantar a canção “Menina estás à janela”. Na minha opinião, penso que gostaram da música porque ficou no ouvido” (NC7_23.10.2014) e ainda, “Os alunos pediram para cantar o “Homem do Leme” dos Xutos & Pontapés” (NC13_13.11.2014). No entanto, os alunos também tiveram consciência que o restante repertório também era importante e que tinha que ser trabalho. Pode-se verificar pela declaração de um aluno: “Agente queria ouvir às vezes o “It’s My Life” cantar e já não dava tempo, tínhamos que ensaiar as outras” (E1:JoãoConde_06.01.2015).

Por sua vez, na subcategoria música de conjunto, **são referidas algumas dificuldades na simultaneidade melódica**. Alguns alunos referiram que tiveram dificuldades na simultaneidade melódica, quando existia mais que uma

melodia ao mesmo tempo nas flautas. Foi possível observar diretamente que alguns alunos baralhavam-se ou simplesmente não conseguiam entrar no tempo correto de acordo com a partitura. Foi declarado que, “Se nós tocássemos fora da hora [a tempo] ou se não tocássemos mais (...), ficávamos melhor” (E2:PedroMarques_06.01.2015) e ainda, “Como entravam primeiro, a melodia principal ou outros iam a entrar a seguir, muita vez a flauta 2 e 3 não conseguia entrar porque se baralhavam” (E2:RafaelNogueira_06.01.2015).

Estas dificuldades também foram comprovadas através das notas de campo: “Dividi a turma ao meio e pedi para o meu lado direito tocar a flauta 2 e o lado esquerdo tocar a flauta 3. Como as figuras eram idênticas à canção aprendida anteriormente, eu pedi logo aos alunos para tocarem em simultâneo. Como não correu bem, pedi para pararem e expliquei os sinais de repetição na partitura com o auxílio do PowerPoint. Eles não tinham percebido as repetições” (NC6_21.10.2014). No entanto, com o decorrer da implementação do projeto, os alunos foram ultrapassando estas dificuldades e apresentaram as canções com simultaneidade melódica sem qualquer problema.

4.3.2. Aprendizagens Sociais

Esta categoria também foi definida com o principal objetivo de conferir e avaliar os conhecimentos que os alunos adquiriram ao nível social, durante a implementação do projeto. Nos desempenhos individuais e coletivos, os alunos tiveram sempre a consciencialização de um “eu” coletivo. Dentro das aprendizagens sociais, evidenciou-se uma influência bastante positiva no trabalho cooperativo e na relação entre pares.

Na subcategoria trabalho cooperativo, **é reconhecido e valorizado o trabalho realizado em grupo**. Os alunos reconheceram que em grupo têm mais capacidade de se ajudarem uns aos outros: “Porque assim temos mais capacidade de nos ajudar uns aos outros” (E2:RafaelNogueira_06.01.2015) e ainda, “Aprendemos se não tivermos em união corre mal, se tivermos todos bem uns com os outros corre melhor” (E3:MartimSantos_08.01.2015). Os alunos referiram também que gostaram de trabalhar em grupo, “Pela ajuda, pela... dedicação” (E1:PedroGrilo_06.01.2015). No entanto, foi declarado que “por acaso nunca tínhamos trabalho em grupo cá nesta escola”

(E1:BeatrizCosta_06.01.2015). Em todas as entrevistas, os alunos referiram que gostaram de trabalhar em grupo.

Os alunos também declararam que **o trabalho de grupo é valorizado pela ocultação do erro**. Os alunos reconheceram que ao trabalharem em grupo há menos probabilidade de se notar o erro, no caso de se enganarem a tocar ou cantar: “Quem tocar mal depois disfarça, porque os outros tocam bem” (E3:CarolinaSilvino_08.01.2015) e ainda, “Porque se nos enganarmos não se nota tanto” (E4:FilipaBarreiros_08.01.2015). Perante estas declarações, entende-se que os alunos sentem-se mais confiantes ao trabalharem em grupo, porque o erro é disfarçado pela dimensão sonora que o grupo produz.

Na subcategoria relação entre pares, **é valorizada a aprendizagem entre pares**. Durante as observações diretas das aulas, foi possível observar aprendizagens na relação entre pares. Tive a oportunidade de ver alunos a ajudar o colega do lado. No entanto, esta afirmação é confirmada pelas declarações dos alunos. Estes reconheceram que adquiriram aprendizagens entre os pares quando se ajudavam uns aos outros, como podemos verificar nas respostas seguintes: “Eu ajudava o Pedro Rafael porque normalmente quando ele se engana numa nota, ele olha para a minha flauta e depois começa a fazer o que eu faço” (E1:PedroGrilo_06.01.2015), “A Laura Silva ajudou-me a tocar na flauta, porque eu tocava com muitos defeitos.” (E5:NicoleCarvalho_08.01.2015), “Sim a Laura. Eu não conseguia decorar as notas e ela ajudou-me a decorar” (E5:MartaCadilhe_08.01.2015), “Eu ajudei o João Fortunato e a Mariana” (E1:BeatrizCosta_06.01.2015) e ainda, “Eu ajudava o Martim, porque ele é... nunca sabe as coisas” (E1:JoãoConde_06.01.2015).

No decorrer das sessões foi possível observar diretamente que os alunos com mais dificuldades na aprendizagem, olhavam para as flautas dos colegas do lado e tentavam imitar, “Ainda existe alguns alunos a olharem para o colega do lado para ver a posição da nota na flauta” (NC6_21.10.2014). No entanto, um aluno referiu durante as entrevistas que a relação entre pares promove as aprendizagens, “porque duas cabeças pensam melhor que uma” (E2:Pedro_06.01.2015).

4.3.3. Perceções

Esta categoria foi definida com o principal objetivo de conferir e avaliar quais as perceções que os alunos auferiram sobre o trabalho, o papel do professor e sobre a apresentação pública, neste caso, o concerto.

Na subcategoria perceções sobre o trabalho, **é reconhecido que o comportamento geral da turma dificultou o trabalho**. Durante a realização das entrevistas foram vários os alunos que declararam este sentido de resposta. No entanto, também foi possível observar diretamente que os alunos da turma eram jovens barulhentos, mas com excelentes capacidades. Foram várias as apreciações que se focaram no comportamento em sala de aula. Deste modo, passo a citar algumas das respostas dos alunos: “Prestar mais atenção” (E3:TomásPeneque_08.01.2015), “Estar mais atentos, falar menos” (E3:CarolinaSilvino_08.01.2015), “Não estarmos tão desconcentrados, às vezes nas aulas” (E1:JoãoConde_06.01.2015), “Houve uma aula que nós nos portamos muito bem e demos para fazer montes de coisas. Nas outras aulas portamo-nos um bocadinho mal e não deu para fazer quase nada” (E1:JoãoFernandes_06.01.2015) e ainda, “Nós fazíamos muito barulho” (E4:TiagoAzadinho_08.01.2015).

Os alunos tiveram consciência que faziam muito barulho e que perturbavam as aulas, mas também tiveram a perceção de que são alunos com excelentes capacidades, o que se pode confirmar pela seguinte afirmação: “Nós somos bons, só que não aproveitamos aquilo que sabemos por causa do comportamento” (E3:MartimSantos_08.01.2013). O comportamento da turma também foi registado em notas de campo, na qual passo a citar: “Como os alunos estavam muito agitados, parei o exercício e referi que na aula anterior portaram-se muito bem e conseguiram aprender metade da canção. Nesta aula, nem um compasso conseguem aprender. Eles ficaram assentes sobre aquilo que eu disse e começaram a fazer menos barulho e a estar mais atentos” (NC10_04.11.2014).

Na subcategoria papel do professor, **o professor é valorizado por gerar aprendizagens e proporcionar a motivação**. Os alunos reconheceram o papel do professor como elemento fundamental neste tipo de trabalho, porque

gera as aprendizagens e proporciona a motivação. Podemos comprovar através das seguintes respostas: “Quando temos dúvidas vão lá explicar e ensinam-nos a fazer melhor (...) e não desistir sempre” (E3:MartinSantos_08.01.2015), “Porque às vezes nós precisamos de ajuda e às vezes os nossos amigos não conseguem ajudar” (E4:WezaPires_08.01.2015) e ainda, “Deu as indicações certas para nós trabalharmos bem no concerto” (E2:PedroMarques_06.01.2015). Os alunos consideram importante o facto de o professor estar na sala de aula para ensinar conteúdos que eles desconhecem. Ao mesmo tempo que ensina, o professor ajuda a alcançar o objetivo, motivando os alunos sem nunca os deixar desistir.

Por último, na subcategoria concerto, as perceções foram reconhecidas e declaradas através de um sentido de resposta, onde **o concerto é valorizado pela presença do público e pela partilha do trabalho desenvolvido em sala de aula**. No que diz respeito ao concerto, os alunos referiram que existiu uma responsabilidade acrescida quando estavam em palco, porque tinham pessoas a assistir, “Ficamos sempre com aquele nervosismo quando entramos mas depois habituamos” (E3:MariaOliveira_08.01.2015), “É diferente ter tantas pessoas a olhar para nós, ficamos um bocadinho mais nervosos mas é mais giro” (E1:JoãoConde_06.01.2015), “Eu fiquei um pouco nervoso, mas depois no fim correu tudo bem” (E1:PedroGrilo_06-01.2015) e ainda, “Sentimo-nos importantes” (E3:MartinSantos_08.01.2015).

No entanto, também referiram que é importante mostrar o trabalho que é desenvolvido em sala de aula: “Para os nossos pais verem como é que nós tocávamos” (E2:PedroMarques_06.01.2015), “Para as pessoas verem como é que nós tamos” (E3:CarolinaSilvino_08.01.2015), “E como é que nós trabalhamos” (E3:MariaOliveira_08.01.2015). Sair da sala de aula é um complemento do trabalho que os alunos realizam em sala de aula e, para eles é importante mostrar o trabalho que desenvolvem aos pais.

Face aos resultados apresentados, verificou-se que as crianças adquiriram aprendizagens musicais e sociais e, também tiveram perceções sobre todo o trabalho que foi realizado, incluindo o papel do professor e a realização de um

concerto. Através da música de conjunto e da escolha do repertório, os alunos adquiriram novos conteúdos referentes ao programa da disciplina de Educação Musical. No entanto, estas aprendizagens também foram potenciadas através do trabalho cooperativo e da relação entre pares. Assim, pode-se constatar que as aprendizagens musicais e sociais estão sempre ligadas durante o processo de ensino-aprendizagem.

Neste contexto, os alunos tiveram a perceção de que o trabalho realizado podia ter decorrido de outra forma, se o comportamento não se torna-se um agente tão prejudicador na aprendizagem. Deste modo, os alunos também perceberam que o professor desempenha um papel fundamental no ensino-aprendizagem, motivando-os sempre a alcançar o objetivo pretendido. Por último, o concerto de natal proporcionou aos alunos a perceção de estar em palco e contribuiu para a apresentação do trabalho que é desenvolvido em contexto de sala de aula.

Tudo isto foi possível ser observado no decorrer da implementação do projeto, através dos diversos meios de recolha de dados utilizados na investigação.

Na tentativa de realizar uma reflexão mais pormenorizada sobre os resultados obtidos, no capítulo seguinte serão descritas as conclusões resultantes da investigação realizada, bem como as implicações educativas que esta proporcionou.

5. Conclusões

Com a planificação deste projeto, pretendi torná-lo exequível e observar os resultados obtidos, de forma a identificar aprendizagens musicais e sociais, adquiridas pelos alunos na produção, realização e apresentação de um concerto de Natal. Nesta investigação foram utilizados instrumentos e técnicas de recolha de dados próprios de uma investigação qualitativa, tais como, a entrevista semiestruturada, a observação direta, notas de campo e a gravação audiovisual. Partindo da análise e da interpretação dos dados que foram recolhidos neste estudo é possível extrair algumas conclusões, das quais pondero como relevantes e que confirmam e reforçam a importância de projetos continuados em contexto de sala de aula, como também valorizam a apresentação pública dos mesmos para toda a comunidade escolar.

No que concerne à categoria de **aprendizagens musicais**, os alunos desenvolveram aprendizagens significativas, demonstradas na apresentação pública, durante a implementação do projeto e manifestadas verbalmente nas entrevistas. Os alunos evidenciaram um conjunto de aprendizagens e experiências musicais relacionadas com a técnica vocal e instrumental, com o repertório e com a música de conjunto, das quais passo a evidenciar.

A nível vocal foram referidas algumas dificuldades na interpretação, pois algumas canções não tinham a tessitura correta para este nível de escolaridade. São alunos com idades compreendidas entre os 11 e 13 anos e encontram-se na fase de mudança de voz. No entanto, a nível instrumental, os alunos reconheceram que adquiriram novas técnicas manipulativas do instrumento, bem como novos conteúdos na execução do mesmo. Os alunos aprenderam as notas na pauta e na flauta de bisel, a postura correta de manusear o instrumento e a controlar a respiração. Com o decorrer das sessões, eles aperceberam-se da importância desses aspetos no resultado sonoro quando tocavam com simultaneidade melódica. Segundo França (2000:52), a técnica é entendida como a competência funcional para se realizar atividades musicais específicas, desenvolvendo assim, uma série de aptidões e ações práticas, através das quais a conceção musical pode ser realizada, demonstrada e avaliada.

No que diz respeito ao repertório, os alunos demonstraram preferência pelas músicas do género pop-rock. Deste modo, torna-se necessário realizar uma boa escolha de repertório para um determinado grupo, porque como refere Godinho (2009), “(...) um repertório muito fácil ou infantil pode desmotivar crianças mais crescidas ou contribuir para o desenvolvimento de inibições” (p.27). Durante a implementação do projeto foi possível observar diretamente que os alunos se empenhavam mais nas canções pop-rock do que nas tradicionais de natal. Eles próprios reconheceram, durante as entrevistas, que o género pop-rock era um estilo de música mais cativante e atual.

Neste contexto, pode-se referir que a música de conjunto é um meio facilitador das aprendizagens musicais, mas os alunos referiram, nas entrevistas e durante as sessões, que tinham algumas dificuldades na simultaneidade melódica. Os arranjos das canções, que eram tocadas em flauta de bisel, tinham três vozes diferentes, o que provocava alguma confusão aos alunos. No entanto, foi importante o facto de existirem três vozes diferentes na flauta, porque os arranjos tinham partes instrumentais mais acessíveis e outras mais complexas, o que facilitou a integração de todos os alunos da turma.

Desta forma, constatei que, em simultâneo com desenvolvimento dos conteúdos musicais, os alunos desenvolveram domínios como a socialização e a comunicação enquanto grupo. Logo, no que concerne às **aprendizagens sociais**, Fino (2001:10) evidencia que os estudos de Vygotsky revelam que, os desenvolvimentos intelectuais das crianças desenvolvem-se em função das interações sociais. É muito importante a construção do “eu”, no que diz respeito à identidade e personalidade, como refere Vasconcelos (2006), “a música como construção social e humana interage de modos diversos não só com a construção das identidades, individuais e coletivas, como também com diferentes áreas do saber e do conhecimento artístico, humanístico, científico e tecnológico” (p.12).

Nas aprendizagens sociais, foi reconhecido e valorizado pelos alunos, o facto de o trabalho ser realizado em grupo. Os alunos declararam durante as entrevistas que, ao trabalharem em grupo têm mais capacidade de se ajudarem uns aos outros e que se estiverem todos em harmonia uns com os

outros, o trabalho decorre normalmente e sem problemas. No entanto, o trabalho em grupo também é valorizado pela ocultação do erro, pois os alunos consideram que ao trabalhar em grupo, quando um canta ou toca mal, esse erro não se nota, ou simplesmente é disfarçado pelo grupo.

Nesta categoria também é valorizada a aprendizagem na relação entre pares, visto que os alunos referiram durante as entrevistas que, adquiriram conhecimentos com outros colegas da turma. Eles ajudavam-se entre si, nos conteúdos que tinham mais dificuldade. Perante estas respostas dos alunos, sai reforçada a ideia de que o trabalho cooperativo e a relação entre pares promovem a interação e a comunicação, afastando o isolamento e promovendo a integração de todos no grupo. Como refere Boal-Palheiros (2009), “fazendo música em conjunto, todas as crianças contribuem para o grupo, de acordo com as suas capacidades, podendo ajudar-se mutuamente” (p.8). A autora também refere que “as crianças gostam de trabalhar em grupo, porque representa um apoio, sobretudo para as que são mais tímidas ou têm mais dificuldades” (p.15).

No que diz respeito às **perceções**, os alunos declararam perceções sobre o trabalho desenvolvido, sobre o papel do professor e sobre a apresentação pública. Na subcategoria das perceções sobre o trabalho, os alunos reconheceram que o comportamento geral da turma, dificultou as aprendizagens, visto que apesar de existir aprendizagens na relação com os pares e em grupo, houve consciência por parte dos alunos de comportamentos inadequados em determinadas situações, nomeadamente no que diz respeito à disciplina e às regras de sala de aula. Com estas oscilações de comportamentos, por vezes era difícil de lecionar a sessão de acordo com o planeado. No entanto, os alunos também reconheceram que as atitudes e o comportamento geral da turma dificultou a aprendizagem, porque poderiam ter aprendido mais músicas se não perturbassem tanto as aulas.

Em relação ao papel do professor, os alunos valorizaram o papel docente na concretização do projeto, pois o professor é visto como alguém que os orienta e focaliza de forma a conseguirem interpretar as músicas, quer a nível vocal ou instrumental. É de referir que o papel do professor é importante na formação

dos alunos, pois o professor deve de guiar e fornecer aos alunos as ferramentas adequadas para promover o seu desenvolvimento cognitivo.

Segundo Vygotsky, citado por Barbosa (2011⁹), a relação professor-aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim uma relação de cooperação, de respeito e de crescimento, no qual o aluno deve ser considerado como um sujeito interativo e ativo no seu processo de construção de conhecimento. Penso ter conseguido atingir este objetivo, pois consegui manter uma boa relação com alunos e cativá-los para o trabalho até ao último dia do projeto.

Na subcategoria referente ao concerto, os alunos valorizaram a apresentação pelo facto de terem público a assistir e, por poderem partilhar o trabalho desenvolvido em sala de aula com toda a comunidade escolar, nomeadamente com os pais. A música de conjunto deve ter sempre a vertente performativa, porque a obra só fica completa quando é apresentada ou partilhada, neste caso com a comunidade escolar, tal como afirma Godinho (2009), “a atividade musical envolve inevitavelmente a partilha da música com os outros (...). A obra musical só passa a sê-lo efetivamente quando executada em público” (p.3). No entanto, para realizar uma performance é necessário que o professor motive os seus alunos, tal como refere Pinto (2004), “as capacidades técnicas do professor são necessárias para manter e sustentar a motivação dos alunos para a performance” (p.36). Penso que motivei bastante os meus alunos, porque eles encararam a apresentação como uma recompensa do trabalho intensivo que tivemos ao longo das 19 sessões do projeto e para eles foi o momento mais alto do projeto, pois é neste momento que eles se sentem artistas, por estarem em palco a mostrar o fruto do seu trabalho como cantores e instrumentistas.

Como em todos os trabalhos, houve algumas limitações neste projeto educativo, que também criaram alguns obstáculos, nomeadamente o facto de não ser professora da turma, o que me obrigou a estar constantemente a alterar o projeto, pois os alunos não conseguiam corresponder ao que eu tinha planeado inicialmente. A falta de meios informáticos e de material sonoro

⁹ Esta referência não tem página porque foi visualizada num site na internet (<http://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-professor-aluno-no-processo-de/73895/>)

também foi uma limitação para a apresentação pública. E por fim, a formação docente na área dos instrumentos musicais pop-rock, tais como, guitarra, baixo e bateria. Esta última limitação é, de facto, uma enorme falha minha e, futuramente penso investir na formação nesta área.

No entanto, durante a implementação do projeto, foi possível observar a adesão e o empenho dos alunos na realização das atividades propostas, pois manifestavam-se alegremente e com satisfação, apesar do comportamento não ser benéfico. De um modo geral, posso afirmar que a música de conjunto potenciou, de forma favorável, um clima propício ao desenvolvimento das aprendizagens. Assim, ao dar prioridade às aprendizagens musicais e sociais, procurei desenvolver práticas técnicas e artísticas relacionadas com a interpretação musical e performance, para que estas pudessem promover o desenvolvimento de aprendizagens sociais na turma em que foi aplicado o projeto.

É de salientar que este tipo de projetos desenvolve nas crianças diversas aprendizagens e insere-os no mundo social e cultural, tanto a nível escolar como na comunidade, respondendo assim à minha questão de partida.

5.1. Implicações Educativas

O projeto educativo e de investigação que desenvolvi, para além das reflexões que suscitou e das conclusões retiradas, perspetiva alguns caminhos que poderão ser trilhados no futuro por diversos professores de Educação Musical. Neste sentido, alinharam-se as implicações educativas em três áreas: a nível pessoal, escolar e profissional.

Relativamente ao nível pessoal, penso que é possível dar continuidade a projetos do mesmo género em contexto de sala de aula, tendo sempre a vertente da apresentação pública. Vasconcelos (2006) refere que “a realização de projetos artísticos diversificados como concertos, (...) é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação dos saberes e das aprendizagens em ação, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade” (p.12).

No que concerne ao nível escolar, é necessário repensar o ensino de Educação Musical, de forma a adaptar o currículo da disciplina à música de conjunto. Como defende Mainwaring, citado por Silva (2014), “o ensino da música deve proceder de som para símbolo e não de símbolo para o som” (p.72). Apesar de esta não ser uma das estratégias mais frequentes no meu projeto, foi, com toda a certeza, a que deu melhores frutos a nível da aprendizagem musical. Inicialmente, os alunos não se aperceberam que estavam a interiorizar conceitos, técnicas e convenções, mas posteriormente, os alunos conseguiram entender, de uma forma mais simples, a teoria, pois já a tinham colocaram em prática. No que diz respeito à música de conjunto, é importante a experiência de tocar em grupo, pois só assim é que os alunos vão perceber a importância da cidadania, da disciplina e do respeito pelos pares.

Por último, o nível profissional é um ponto bastante importante no papel do professor. É necessário formar e motivar os professores para a aprendizagem de vários instrumentos, porque a flauta de bisel e a percussão não são os únicos instrumentos possíveis em sala de aula. Por outro lado, os professores deverão adotar a investigação-ação eternamente nas suas práticas, porque só assim conseguirão orientar as suas estratégias de ensino-aprendizagem no sentido dos alunos e, para tal é necessário um conhecimento profundo dos mesmos.

Boal-Palheiros (1999), refere que “a investigação nesta área deveria ser uma prioridade uma vez que a educação e a música, pela sua própria natureza, são áreas em permanente evolução” (p.22). A investigação-ação tem o objetivo final de melhorar a prática, resolvendo os problemas encontrados. Assim, a investigação permitirá chegar aos alunos de uma forma mais interventiva, proporcionando a integração e envolvência dos mesmos na produção do conhecimento, porque “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996:32).

Aplicando todas estas implicações educativas, penso que os alunos poderão adquirir ferramentas que lhes proporcionem saberes, como o de escutar o outro, a cooperação entre pares e grupo, a responsabilidade, a motivação e o

empenho nas atividades que desenvolvem e na interação com todo o meio escolar.

Considero que este trabalho é parte fundamental da minha dissertação de mestrado, porque este projeto foi idealizado de uma motivação pessoal bastante forte, firmada no meu percurso acadêmico. Com este estudo, sai reforçada a minha convicção de que, a dimensão da música de conjunto favorece as aprendizagens e motiva as crianças para uma prática musical mais profunda e desenvolvida.

Contudo, na minha expectativa, uma vez consciente do alcance e das implicações desta abordagem relativamente à música de conjunto, penso que outros professores, em diversos contextos educativos, possam retirar pontos a serem revistos nas suas próprias práticas pedagógicas, bem como reaproximar a música dita comercial aos nossos alunos. Isto porque a Educação Musical precisa dessa aproximação para mudar o paradigma a ela associada.

Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. 1ªed. Porto: Asa Editores, S.A.

Almeida, F. (2012). *Análise de Conteúdo*. Setúbal: ESE/IPS.

Almeida, F. (2013). *Métodos, Etapas e Inquéritos*. Setúbal: ESE/IPS.

Almeida, J. F. (1990). Técnicas de investigação. *A Investigação nas ciências sociais*. 4ª ed. Lisboa: Presença, pp. 92 – 123.

Azevedo, C. E. F., et all. (2013). *A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo*. IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Brasil: Brasília/DF. Disponível em http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ5.pdf (consultado a 31/05/2015).

Barbosa, V. D. A. (2011). *A relação professor-aluno no processo de ensino aprendizagem*. Brasil: Paraíba – UFCG. Disponível em <http://www.webartigos.com/artigos/a-relacao-professor-aluno-no-processo-de/73895/> (consultado a 14/02/2015).

Boal-Palheiros, G. (1999). Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Música, Psicologia e Educação*, nº1. Porto: CIPEM, pp. 15 – 26.

Boal-Palheiros, G. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Vila Nova de Gaia: Meloteca. Disponível em <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf> (consultado a 14/02/2015).

Behre, H. (2011). *Health & Science | Mood music: Study finds teens who listen to music have higher risk of depression*. EUA: Pensilvânia. Disponível em <http://www.primack.net/professional/press/2011music/2011dailyorange.pdf> (consultado a 14/04/2015).

Caspurro, H. (2007). Audição e audição. O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista de Educação Musical* nº 127. Lisboa: APEM. Disponível em http://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/audicao_e_audiacao_apem.pdf (consultado a 09/05/2015).

Cerqueira, D. L. (2009). Proposta para um modelo de Ensino e Aprendizagem da Performance Musical. *Revista OPUS*, Vol. 15, nº2. Belo Horizonte: ANPPOM, pp. 105 – 124.

Clarke, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Música, Psicologia e Educação*, nº1. Porto: CIPEM, pp. 61 – 77.

Costa, A. F. (1986). A pesquisa de terreno em sociologia. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 129 – 149.

Coutinho, C. [et al.].(2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Braga: Colégio Internato dos Carvalhos, Vol. 13, nº2, pp. 355 – 378.

Davidson, J. (1999). O corpo na interpretação musical. *Música, Psicologia e Educação*, nº1. Porto: CIPEM, pp. 79 – 89.

Demeterco, S. M. S. & Della Cruz, G. T. (2010). *O EU E O OUTRO: individualismo, alteridade e cidadania – questões para a educação*. Brasil: Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de Sion, pp. 19 – 29.

Estrella, E. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Vila Nova de Gaia: Meloteca. Disponível em <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf> (consultado a 14/02/2015).

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, vol.14, nº2. Braga: CIED – Universidade do Minho, pp. 273 – 291.

França, C. C. (2000). *Performance instrumental e educação musical: a relação entre a compreensão musical e a técnica*. Belo Horizonte: Per Musi, vol.1, pp. 52 – 62.

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

Gabrielsson, A. (2001). Emotions in strong experiences with music. *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press, pp. 431 – 449. Disponível em <http://musicbrainerblogger.blogspot.pt/2008/12/emotions-in-strong-experiences-with.html> (consultado a 30/04/2015).

Gabrielsson, A., & Lindstrom, E. (2001). The influence of musical structure on emotional expression. *Music and emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press, pp. 223 – 248.

Giga, I. (2004). A Educação Vocal da Criança. *Música, Psicologia e Educação*, nº6. Porto: CIPEM, pp. 69 – 80.

Godinho, J. C. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Vila Nova de Gaia: Meloteca. Disponível em <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf> (consultado a 14/02/2015).

Gonçalves, E. P. D. (2010). *Envolvimento Parental nos Trajetos Escolares dos Filhos nas Escolas Integradas e Escolas Segmentadas – A Influência sobre os Resultados Escolares dos Alunos*. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Dissertação de Mestrado em Sociologia do Conhecimento, Educação e Sociedade.

Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, L. (2000). Poderão os professores aprender com os músicos populares?. *Música, Psicologia e Educação*, nº2. Porto: CIPEM, pp. 65 – 79.

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

Guimarães, S. E. R. et all. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2). Brasil: University of Campinas – DEPE, pp. 143 – 150.

Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Música, Psicologia e Educação*, nº1. Porto: CIPEM, pp. 05 – 13.

Lima, J. M. Á. (1996). O Papel de Professor nas Sociedades Contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, nº6. Porto: CIIE/Edições Afrontamento, pp. 47 – 72.

Mateus, M. N. E. (2008). Dinâmicas entre a Escola e a Comunidade Local. *EDUSER: Revista de Educação*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação. Nº3, pp. 147 – 180.

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

McFerran, et al. (2011). *How teenagers use music to manage their mood: An initial investigation*. Austrália: Melbourne. Disponível em http://www.metalinsider.net/site/wp-content/uploads/2011/10/McFerran_et_al_adol_mood.pdf (consultado a 14/04/2015).

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB, pp. 165 – 176.

North, A. C., Hargreaves, D. J., & O'Neill, S. A. (2000). The importance of music to adolescents. *British Journal of Educational Psychology*, 70. Reino Unido: British Psychological Society, pp. 255 – 272. Disponível em <https://leahblankendaal.files.wordpress.com/2010/09/the-importance-of-music-to-adolescents.pdf> (consultado a 14/04/2015).

Nunes, R. M. (2013). *Desenvolvimento Cognitivo na Adolescência*. Brasil: Universidade Federal de Juiz de Fora.

Pinto, A. (2004). Motivação para o Estudo de Música: Factores de Persistência. *Música, Psicologia e Educação*, nº6. Porto: CIPEM, pp. 33 – 44.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. van. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.

Roberts, D.F., Christenson, P. G. & Gentile, D.A. (2008). *The Effects of Violent Music on Children and Adolescents*, pp. 153 – 170. Disponível em http://drdouglas.org/drdpdfs/106027_08.pdf (consultado a 14/04/2015).

Rodrigues, R. N. A. (2012). *O Playback Instrumental como Suporte Musical no Ensino do Piano: Estudo sobre Competências Instrumentais e Motivação*. Setúbal: ESE/IPS. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Roe, K. (1985). Swedish Youth and Music: Listening Patterns and Motivations. *Communication Research* 12(3): pp. 353 – 362. Disponível em <http://crx.sagepub.com/content/12/3/353.abstract> (consultado a 30/04/2015).

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

Romão, D. N. G. (2012). *O braguinha e a música tradicional madeirense em ambiente extraescolar: Estudo sobre motivações e aprendizagens*. Setúbal: ESE/IPS. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Rosa, A. S. S. F. (2014). “A vida de Carolina” – Criação de Música Teatral no 1º Ciclo do Ensino Básico. Setúbal: ESE/IPS. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Scannell, J. (2001). Renegade Refrains: MP3 and the Pursuit of Affect. *Convergence: The Journal of Research into New Media Technologies* 7(3): pp. 62 – 82. Disponível em <http://con.sagepub.com/content/7/3/62.abstract> (consultado a 30/04/2015).

Schellenberg, E. G., Peretz, I., & Vieillard, S. (2008). Liking for happy- and sad-sounding music: Effects of exposure. *Cognition and Emotion*, 22, pp. 218 – 237. Disponível em <http://www.utm.utoronto.ca/~w3psygs/SP&V2008.pdf> (consultado a 14/04/2015).

Silva, M. I. L. (2013). Investigar a Prática – Perspetivas da Investigação-Ação. *Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (I) – Estudos de Caso - Investigação-ação*. Setúbal: ESE/IPS, pp. 37 – 50.

Silva, D. M. B. (2014). *Concerto de Natal: Construção social e desenvolvimento da musicalidade*. Setúbal: ESE/IPS. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Tavares, L. P. (2012). *Música Sacra e Adoração - Os Efeitos da Música Sobre a Mente e o Corpo*. Brasil: São Paulo. Disponível em <http://musicaeadoracao.com.br/29195/os-efeitos-da-musica-sobre-a-mente-e-o-corpo/> (consultado a 16/04/2015).

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da Música: 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas*. Lisboa: ME-DGIDC.

Vasconcelos, A. Â. (2013). Da Investigação Qualitativa: Entre Diferentes Mundos, Processos e Metodologias. *Entre a Teoria, os Dados e o Conhecimento (I) – Estudos de Caso - Investigação-ação*. Setúbal: ESE/IPS, pp. 13 – 20.

Verdelho, R. (2014). *Interpretação e Gravação Musical em Estúdio. Aprendizagens e Perceções em Crianças do 1º Ciclo*. Setúbal: ESE/IPS. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Vitorino, L. M. N. (2014). *Composição de bandas sonoras para filmes de animação: Aprendizagens musicais e sociais em jovens do 2º Ciclo*. Setúbal: ESE/IPS. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

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

Xavier, C. B. (2009). A Banda Pop em sala de aula: Uma proposta de metodologia em Educação Musical. *Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação de Setúbal*, Vol.1, nº1. Setúbal:ESE/IPS.