



Pedro Pignatelli **Realização duma Cantata de Natal**

Aprendizagens e dinâmicas escolares

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

Abril, 2014

Orientador: José Carlos Godinho

Resumo

O presente documento relata um projeto educativo desenvolvido no externato “O Baloicho”, sito na Reboleira, que consistiu na realização duma Cantata de Natal a cargo de um coro e orquestra de escola compostos por adultos e crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

A presidir à conceção e concretização do projeto educativo esteve um encadeado de pressupostos teóricos suportados em perspetivas colhidas de diferentes pedagogos e autores especializados no Ensino da Música. Tais pressupostos abrangem os planos das aprendizagens musicais (o ensino democrático da música assente no “fazer música” e numa “prática variada” e o valor musical e social do espetáculo musical), das aprendizagens sociais (os reflexos positivos do ensino da música na perceção de si próprio e do outro) e das dinâmicas escolares (a importância do envolvimento da comunidade escolar).

O projeto educativo decorreu associado a um projeto de investigação que visava analisar quais as aprendizagens e dinâmicas escolares geradas pela constituição de um coletivo musical com a configuração atrás referida.

A interpretação dos dados recolhidos no âmbito desta investigação apontaram, *inter alia*, para uma série de aprendizagens musicais técnicas, expressivas e formais, para o incremento da autoestima, da disciplina de trabalho em grupo e da coesão intergeracional e familiar e ainda para a valorização da imagem social da escola e o reforço da vida cultural da comunidade escolar.

A apresentação destes resultados, legitima, no meu entender o reconhecimento da validade da música de conjunto no 1.º CEB, do potencial educativo de repertório complexo para o 1.º CEB, dos benefícios educativos do equilíbrio entre prazer e esforço e ainda do espetáculo musical e do envolvimento familiar e comunitário como valorizadores da educação musical no ensino “genérico”.

Agradecimentos

À minha mãe e à minha avó

A realização dum mestrado afigura-se-me revestir amplas similitudes com uma prova de maratona, por aquilo que de esforço, resistência, tempo e energia envolve. Assim como os corredores de maratona têm a oportunidade de ir passando por postos de abastecimento que os ajudam a levar de vencida tão dura empresa, também no meu caso tive a fortuna de ir encontrando “postos de abastecimento” que me permitiram chegar até esta fase.

Esses “postos” têm nomes e a eles exige-se uma manifestação de gratidão.

Aos meus colegas mestrandos, por tornarem este percurso menos solitário e certamente mais rico.

Ao professor Vasconcelos, pela sua dialética espicaçante.

Aos partícipes do projeto educativo, por nada pedirem e tudo darem.

À minha companheira Ana Manta, por me aturar nos ires e vires.

Por último, mas não menos importante, ao professor Godinho, pelo zelo e por trazer-me às costas em momentos de ânimo desfalecido.

Índice

Introdução	6
1. Enquadramento teórico	12
1.1 Aprendizagens musicais	12
1.2 Aprendizagens sociais	20
1.3 Dinâmicas escolares	21
1.4 Conclusão	21
2. Projeto educativo	24
2.1 Finalidades	24
2.2 Objetivos gerais	25
2.3 Vocabulário musical	26
2.4 Recursos	26
2.5 Atividades a desenvolver	26
2.6 Processo	27
2.6.1 Organização	27
2.6.2 Montagem	28
2.6.3 Concerto	33
2.7 Balanço	34
3. Projeto de investigação	35
3.1 O método Investigação-Ação (I-A)	35
3.2 A I-A aplicada ao projeto de estágio	37
3.3 Técnicas de recolha de dados	38
3.4 Tratamento de dados	42
3.5 Resultados	45
4. Conclusões e implicações	52
4.1 Conclusões	53
4.2 Limitações	58

4.3 Implicações	60
Bibliografia	62
Anexos	
Anexo 1: Convite aos membros da comunidade escolar	
Anexo 2: Comentário de pai participante	
Anexo 3: Transcrições de entrevistas	
Anexo 4: Respostas das crianças aos questionários	
Anexo 5: Respostas dos adultos aos questionários	
Anexo 6: Registo audiovisual: seleção de vídeos	
Anexo 7: Nota de campo nº11	
Anexo 8: Organizador de respostas	
Anexo 9: Partituras da Cantata	

Introdução

No corrente ano letivo fui contratado pelo Externato “O Baloço”, localizado no Concelho da Amadora, para lecionar, na qualidade de professor especialista, a disciplina de Expressão Musical às turmas de 1.º e 2.º ano e para assumir a direção do coro, atividade extracurricular de frequência facultativa e gratuita integrada por alunos dos 4 anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Com a obrigação académica de desenvolver um projeto educativo (PE) no âmbito do estágio de mestrado, submeti ao diretor d’O Baloço a proposta do PE, consistente em realizar uma cantata de Natal com o coro do colégio e com membros adultos da comunidade escolar. O diretor aderiu com entusiasmo à ideia de incorporar os adultos no coro e autorizou a execução do projeto, acedendo a adquirir um conjunto de xilofones e metalofones¹, necessário para assegurar a parte instrumental da cantata, composta por Jos Wuytack² para narrador, duas vozes iguais e instrumental Orff.

Na raiz do PE aqui em causa acha-se o confronto com uma problemática relativa ao ensino da música no quadro do 1.º CEB, e que tem sido sentida por mim ao longo dos meus sete anos de experiência como docente na área das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC).

Dois elementos centrais conformam esta problemática: a) a ausência de uma prática musical regular, variada e devidamente estruturada e b) a desvalorização sociocultural do ensino da música. É mister aqui caracterizar melhor ambos elementos.

A insuficiente prática musical no 1.º Ciclo

Não obstante a música figurar como disciplina curricular do 1.º Ciclo³ e não obstante a reafirmação recorrente desde a Revolução de 1974 da importância da música para a formação integral das crianças (Vasconcelos, 2007:1-2), o ensino da música no 1.º

¹ Embora importante, este apoio financeiro acabou por ser limitado, pois a compra de um xilofone e de um metalofone baixos teve de ser assumida por mim.

² Jos Wuytack é um compositor e pedagogo belga nascido em 1935, em Gent. Tem prosseguido uma carreira internacional intensa como divulgador e instrutor numa pedagogia musical ativa e criativa, baseada nas ideias de Carl Orff, de quem foi discípulo e amigo. Os seus princípios e metodologias constituem claramente uma das grandes influências da minha ação enquanto professor de música.

³ Do ponto de vista histórico, a Música, sob diferentes denominações, integra o currículo do Ensino Primário (agora designado Ensino Básico) desde o começo do séc. XX. *Vide* a este respeito Palheiros e Encarnação (2007:28).

Ciclo tem-se debatido com o problema nuclear da falta de formação musical dos professores “generalistas”⁴. Esta situação, identificada em autores como Palheiros (1993:32), Mota (2001:155, 2003:27 e 2007:18), Castro (2007:24) ou ainda pela Associação Portuguesa de Educação Musical (cf. APEM (2009:12-13)), faz com que o tipo de prática musical a que as crianças do 1.º Ciclo vêm acedendo neste contexto seja, por via de regra, pouco substantivo e ligado a canções com carácter de entretenimento ou tendo em vista a aprendizagem de conteúdos de outras áreas curriculares.⁵

Com o estabelecimento em 2006 das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), das quais o Ensino da Música faz parte, poder-se-ia pensar que o estado de coisas atrás caracterizado seria substancialmente alterado. Contudo, verifica-se que tal não sucedeu.

Por um lado, a criação de um espaço extracurricular reservado ao Ensino da Música supostamente assegurado por um professor especializado, conduziu a um apagamento da Expressão Musical como componente do currículo, em virtude de os professores titulares, considerando insuficientes as suas competências musicais, acabarem por se centrar nas áreas curriculares ditadas pelas políticas educativas como prioritárias, designadamente, Português e Matemática⁶. Este apagamento acaba por ser tanto mais grave quanto o Ensino da Música nas AEC é facultativo, o que pode dar ensejo a haver crianças que cheguem ao 2.ºCiclo desprovidas de qualquer instrução musical.

Por outro lado, o modelo de organização e funcionamento das AEC apresenta um conjunto de falhas evidenciadas por Graça Palheiros e Manuela Encarnação num estudo levado a cabo em concelhos representativos de Portugal continental. O estudo aponta para três problemas essenciais: I) a falta de professores de música qualificados, explicável em parte pela baixa remuneração e pela precariedade dos contratos; II) a inexistência de recursos garantes da qualidade pedagógica dos professores (instrumentos musicais e outros equipamentos específicos) e III) a

⁴ Professor “generalista” designa aqui o docente que trabalha no regime de monodocência instituído para o 1.º Ciclo. Ao professor “generalista” contrapõe-se a figura do professor especialista, prevista na LBSE (*vide* artigo 8) sob a forma de professor coadjuvante, que é o professor especializado numa determinada área.

⁵ A este respeito, cf. Palheiros (1993:32) e Palheiros e Encarnação (2007:28-29).

⁶ A este propósito, cf. Castro (2007:22-24).

reduzida organização expressa na rigidez dos horários e na fraca articulação entre os professores titulares e os professores das AEC⁷.

Os mesmos problemas acham-se detetados nos sucessivos relatórios anuais que a APEM apresentou no âmbito da sua cooperação com o Ministério da Educação no acompanhamento ao Programa das AEC⁸. Embora se registre a presença de boas práticas e a melhoria gradual dos desenvolvimentos e organização do Ensino da Música na esfera das AEC⁹, o certo é que o relatório de 2011 não deixa de indicar como aspeto negativo a pouca prática vocal e instrumental¹⁰.

A desvalorização político-cultural do Ensino da Música no 1.ºCiclo

A imagem social da música em Portugal tem sofrido alterações significativas desde os anos 80 da passada centúria com o aumento do interesse dos jovens pela prática musical, o nascimento de novos estilos musicais, o maior peso da música nas atividades económicas, a integração da disciplina de Educação musical na expansão da escolaridade obrigatória, o incremento do número de escolas de música públicas ou privadas por todo o país¹¹ e, já na última década, com a “proliferação de atividades formativas, artísticas e investigativas”¹².

Este panorama vem certamente ao arrepio de um legado histórico¹³ marcado pela desvalorização da música e da educação musical em particular, um legado onde Boal Palheiros, para além da questão económica que faz associar a música a um objeto de luxo acessível mormente às classes abastadas, identifica também um problema de ordem cultural, expressando-o no que respeita ao então Ensino Primário da seguinte maneira: “O peso da tradição de valores que têm imperado no ensino primário, como o primado de saber “ler, escrever e contar” tem contribuído, direta ou indiretamente, para que a áreas como a educação musical, seja atribuída pouca importância.”¹⁴

⁷ Cf. Palheiros e Encarnação (2007:31-33).

⁸ Vide APEM (2007:6, 2008:6-7, 2009:8, 2010:9 e 2011:10).

⁹ Vide APEM (2010:12) e (2010:16).

¹⁰ Vide APEM (2011:12).

¹¹ Vide Palheiros (1993:14).

¹² Vide Vasconcelos (2013:3). Esta “proliferação” vai “desde a música para bebés à formação ao longo da vida; da construção de pensamento à criação de novas obras; das músicas de tradição oral às músicas eruditas; do Jazz ao Pop-Rock; das músicas de carácter religioso às músicas de carácter profano”. Cf. *Idem, ibidem*.

¹³ Veja-se a este respeito Palheiros (1993:14).

¹⁴ Cf. Palheiros (1993:13).

Mutatis mutandis, a mesma visão político-cultural continua, no meu entender, a operar nos dias de hoje.

No 1.º Ciclo, o discurso dos sucessivos governos e programas como o Plano para o Português e para a Matemática induzem os professores titulares a concentrar-se nessas disciplinas, descurando a componente das Expressões Artísticas,¹⁵ com a agravante de que no caso da Expressão Musical, os professores titulares, como já foi mencionado, não se sentem seguros das suas próprias competências.

Iguais linhas de força encontram-se no 2.º e 3.º Ciclos com a recente Revisão da Estrutura Curricular, que incrementou a componente letiva das disciplinas consideradas fundamentais, a saber Português, Matemática e Ciências.

Não cabe contestar a importância do saber “ler, escrever e contar” num país com a elevada taxa de analfabetismo que Portugal apresentava até há bem pouco tempo¹⁶. E compreende-se, outrossim, a atual política do “back-to-basics”, ou talvez fosse preferível falar antes do “improve-the-basics”, num país que regista resultados escolares medíocres no quadro da OCDE¹⁷.

Todavia, no meu entender, uma política de secundarização do ensino da Música passa por cima não só do valor cultural da música enquanto “forma única de conhecimento, de saber e de fazer (...) que inclui o corpo, a mente e a emoção”¹⁸, mas também da capacidade “interventiva” que a música revela em realidades sociais mais degradadas ou face a comportamentos mais disruptivos, como é atestado por projetos como a Orquestra Geração. E se nos queremos comparar com os “melhores”, podemos observar que em países que figuram no topo do PISA, a Música constitui uma disciplina obrigatória na formação escolar dos jovens dos 6 aos 15 anos.¹⁹

Ao conceber um projeto educativo que tinha por objetivos a criação de um coro e orquestra de escola constituídos por crianças e adultos e a apresentação dum espetáculo musical à comunidade escolar, procurei dar resposta à problemática

¹⁵ A este respeito, veja-se Castro (2007:22-23).

¹⁶ Segundo Justino (2010:16), quase metade da população portuguesa a meados do séc. XX.

¹⁷ Cf. Sebastião e Correia (2007:15) e Justino (2010:15 e 74-76). Que a obtenção de melhores resultados nestas disciplinas críticas passe pelo reforço das horas letivas que lhes estão destinadas é matéria controvertida e carente de demonstração. Existem sistemas educativos à escala internacional que rebatem esta ideia. Cf. Justino (2010:18-19).

¹⁸ Cf. APEM (2011b:5)

¹⁹ Cf. APEM (2011b:7).

atrás explicitada.²⁰ De que modo? Por um lado, franqueando a alunos do 1.º CEB uma prática musical que possibilitasse, no domínio da música de conjunto com base em repertório desafiante, o desenvolvimento e aperfeiçoamento do canto, da execução instrumental, da expressividade musical e do sentido de atuação (“performance”). Por outro, visando propiciar a valorização comunitária da atividade musical não só do ponto de vista exógeno do espectador dum espetáculo musical, como da perspetiva endógena do “ator”, ao envolver parte da comunidade escolar no próprio processo de preparação musical com vista à realização do espetáculo.

A resposta à problemática aqui enunciada não se cingiu à dimensão interventiva do projeto educativo, mas fez-se acompanhar dum plano de investigação que tomava como questão de partida saber quais as aprendizagens e as dinâmicas escolares geradas pela constituição de um coro formado por adultos e crianças de diferentes idades.

Executado de acordo com a metodologia investigação-ação, o estudo empreendido, ao avaliar os efeitos do projeto educativo em função da questão de partida, visava facultar uma ferramenta de análise que me permitisse perceber em que medida lograra atingir a finalidade do projeto educativo, a saber, a realização dum trabalho pedagógico de qualidade assente no “fazer música” e no envolvimento comunitário.

O presente relatório articula-se em quatro capítulos. No primeiro, são aduzidos os pressupostos teóricos que serviram de base à conceção do PE, subsumidos a três grandes campos de ação: as aprendizagens musicais, as aprendizagens sociais e as dinâmicas escolares.

No capítulo seguinte, faz-se a exposição do processo de execução do PE, desenvolvido em três etapas, a saber a da organização, feita de acordo com o tempo de duração estipulado pelo estágio, as capacidades e a disponibilidade dos intervenientes; a da montagem do repertório, desenrolada durante os meses de outubro, novembro e dezembro de 2013, e por fim a do espetáculo, realizado em

²⁰ Tratando-se de um colégio particular, a sustentação financeira d’O Baloço passa por mecanismos económicos diferentes dos das escolas públicas. Nessa medida, a dimensão “espetacular” da música é encarada como um meio potencial de afirmação do colégio no “mercado” educativo, o que contribui para um esbatimento da problemática acima referida. Não significa isso, contudo, que seja essa problemática inexistente no colégio. Com efeito, verifiquei que em termos de recursos, o colégio só possuía um xilofone alto em mau estado e alguns instrumentos avulsos de percussão de altura indefinida (clavas, guizeiras, tamborins e pouco mais). O colégio não conta também com uma sala própria e acondicionada quer para as aulas de Expressão Musical, quer para as aulas de coro. Refira-se, outrossim, que a minha remuneração é equivalente àquela que recebia enquanto professor das AEC e que os professores de música do colégio (são dois) não estão presentes nas reuniões regulares do conselho de docentes.

modo acústico no dia 21 de dezembro, no Auditório da Câmara Municipal da Amadora.

O plano de investigação integrado no PE é tratado no terceiro capítulo, onde se apresenta a metodologia adotada (Investigação-Ação), as fontes de dados empregadas (entrevistas e questionários, notas de campo, registo audiovisual e observação direta) e ainda os resultados alcançados a partir da triangulação dos dados e recorrendo a uma grelha de análise categorial constituída por três grandes organizadores: aprendizagens musicais, aprendizagens sociais e dinâmicas escolares.

Por fim, o quarto capítulo encerra o relatório com a apresentação de conclusões e implicações. As primeiras, resultantes do confronto dos resultados obtidos pela investigação com a problemática que se pretendeu enfrentar, com os objetivos pedagógicos do PE e com os pressupostos teóricos nele operantes. As segundas, dando expressão às consequências que o projeto de I-A levado a cabo no estágio oferece em termos pessoais, profissionais e político-sociais.

1. Enquadramento teórico

“All practice is built on some theoretical Foundation (...) It is inevitable that teachers will have views about their subject which will determine, at least to some extent, what they do in the classroom.” Plummeridge (1999)

Perceber a desvalorização político-cultural do ensino da música como uma problemática traz em si subjacente o perfilhar dum determinado juízo sobre o valor intrínseco da música.

Do mesmo modo, conceber um projeto educativo que visa colocar crianças diretamente a fazer música sem necessidade de qualquer preparação teórica prévia implica uma visão prévia sobre a pedagogia musical.

Quer-se com isto denotar que na matriz do projeto educativo encontra-se um tecido de convicções e de pressupostos que conformam de certa forma o seu eixo de coordenadas e que se filiam em perspetivas, pensamentos, metodologias e conceções colhidos de diferentes pedagogos e autores especializados no Ensino da Música.

Embora aquilo que constituísse a preocupação central do PE fosse a aprendizagem musical, outras áreas de intervenção de carácter extramusical havia envolvidas, designadamente a das aprendizagens sociais e a das dinâmicas escolares.

Em cada uma dessas três áreas, aprendizagens musicais, aprendizagens sociais e dinâmicas escolares acharam-se a operar um conjunto de pressupostos que passo a apresentar de seguida.

1.1 Aprendizagens musicais

a) A conceção democrática do ensino da música e a sua justificação a partir do valor intrínseco da música.

Em consonância com a Pedagogia musical moderna²¹ e com a noção antiquíssima da música como elemento imprescindível da educação liberal, entendida aqui no

²¹ A título de exemplo, Kodaly, citado em Palheiros (1993:67), afirma que «não pode haver uma personalidade completa sem música», que a «Música é para todos» e que «é uma parte indispensável do conhecimento universal».

sentido de educação própria do homem livre²², sustenho que a música constitui um bem cultural essencial que deve ser acessível a todas as crianças e não apenas aos mais dotados²³. Como escreve Wuytack (2011:59) «ensinar tudo a todos é um princípio fundamental».²⁴

A justificação da Educação Musical e o seu papel no organigrama curricular do Ensino constituem tópicos controversos à escala ocidental, sobre os quais podemos encontrar as mais divergentes perspectivas. Não contestando em absoluto os eventuais benefícios que a música possa gerar na esfera de outras disciplinas, ou doutras áreas do saber, defendo, contudo, que a música possui um valor intelectual, emocional e estético intrínseco, que só por si justifica o seu ensino. Mais do que funcionar como “apoio” a outras disciplinas ou como factor de desenvolvimento psicológico dos alunos, o ensino da música é assim assumido sem tapumes como um instrumento de promoção do desenvolvimento musical dos indivíduos, equiparando em termos de estatuto epistemológico o domínio cognitivo da música ao da matemática, da língua e das ciências.²⁵ A música é, como afirma Palheiros (2006:77), «uma forma de conhecimento e um modo de experiência únicos e, por isso, a Educação Musical não pode ser substituída por nenhuma outra disciplina do currículo escolar.»

b) A assunção da interpretação (vocal e instrumental), actuação, composição e audição como eixos de referência em torno dos quais se processa o ensino da música.

²² Pense-se no modelo educativo que Platão propõe na *República* ou nas *Leis*. Pense-se na música integrada no *quadriúvio*, etc.

²³ Um dos pressupostos da aprendizagem musical enunciados por Vasconcelos (2006:4) é justamente: «Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais». Os testemunhos abonatórios desta conceção são múltiplos. Em MacDonald (2002:15) lê-se: “(...) that every human being has a biological and social guarantee of musicality. This is not a vague utopian ideal, but rather a conclusion drawn by an increasing number of academic researchers (...)”. Segundo Orff, também em Palheiros (*ibidem*) «as crianças completamente amusicais são muito raras e quase todas (...) são, em certa medida, acessíveis e educáveis». Igualmente pertinentes neste contexto são os estudos levados a cabo no âmbito da Antropologia da Música. *Vide*, por exemplo, Blacking (1973:4,7).

²⁴ Este ponto é igualmente relevante como forma de fazer face a determinados preconceitos sociais e culturais, combatendo aquilo que Green (2000:63) identifica como «associação de atividades musicais com o género».

²⁵ Cf. « (...) music is regarded as a way of knowing or a realm of meaning with a cognitive content that is equal to that of mathematics and the sciences.» in Plummeridge (2001a:27).

Com exceção do elemento da “atuação”, este constitui um dos princípios expressos nas «Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico» (2006:7) onde se lê que as «aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência devem basear-se em actividades inerentes aos três grandes domínios da prática musical: Audição, Interpretação e Composição.»

Embora, como assinala Mills (1991:09), toda a prática musical comporte em certo grau uma copresença destes grandes domínios²⁶, o certo é que a tónica do projeto educativo se colocava na audição e na interpretação vocal e instrumental, em detrimento da composição.

O trabalhar da audição implica o fomento no aluno da atitude daquilo que Swanwick (1979) chama o ouvinte comprometido (“engaged listener”), ou seja, o ouvinte capaz de ficar absorvido e de ser modificado pela escuta musical²⁷. Sobre a prática vocal, partilha-se a perspectiva de Wuytak (2011:59), que entende o canto como «uma expressão profunda do ser humano» e a voz como «o instrumento mais natural que todos possuímos e devemos desenvolver». ²⁸ A prática instrumental, onde os instrumentos são compreendidos como «a extensão do corpo»²⁹ não representa assim uma substituição ou eliminação da prática vocal, mas é concebida como um apoio ao canto e como «uma dimensão importante na aprendizagem e no desenvolvimento das competências da criança». ³⁰ O conceito de atuação por mim acrescentado remete para a noção de “performance” que Swanwick integra no seu modelo de educação musical (C(I)A(s)P)³¹, noção da qual me ocuparei mais adiante.

c) O ensino da música concebido como meio de alargamento de referências artísticas e culturais da criança.

Entre as três correntes que Plummeridge (2001a:27) distingue na Educação Musical, a tradicional, a “progressista” e a eclética, o presente projecto educativo entronca-se na terceira na medida em que assume o princípio de que a criança na sua aprendizagem musical deve contactar com um espectro diversificado de estilos e

²⁶ Esta copresença deriva, por exemplo, do facto de os três domínios comungarem dum mesmo fator que é a criatividade, normalmente associado só à praxis da composição. Sobre a inter-relação entre a audição, composição e interpretação veja-se, outrossim, Vasconcelos (2006:4).

²⁷ Vide a este respeito Swanwick (1979:43).

²⁸ Registe-se, aliás, que, como refere Vasconcelos (2006:10) a «prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo».

²⁹ Cf. Wuytack, *ibidem*.

³⁰ Cf. Vasconcelos (2006:10).

³¹ Cf. Swanwick (1979: Chapter 3).

géneros musicais, através de *performing* [interpretação/atuação], *composing* e *listening*". Esta concepção da educação musical é, como regista Plummeridge (*ibidem*), influenciada por desenvolvimentos na teoria do conhecimento, na sociologia da música, na etnomusicologia e na psicologia cognitiva.

Tal como Palheiros (1993:58), entendo que os conteúdos das actividades musicais em sala de aula devem «apontar para diferentes experiências musicais, tantas quanto possível, para que o sentido estético dos alunos possa ser desenvolvido, através de um conhecimento alargado da música.» Este conhecimento amplo do fenómeno musical, que no meu entender, tem de passar, entre outras coisas, pelo contacto com diferentes métricas, padrões rítmicos, formas, explorações tímbricas e discursos harmónicos, corresponderá à «escolha de repertório musical de qualidade abrangendo épocas, estilos, culturas e efectivos instrumentais diversificados», que configura um dos princípios orientadores apresentados nas Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico» (2006:6).

d) A assunção do corpo e do movimento corporal como vectores nucleares na aprendizagem musical.

A revalorização do corpo no processo da aprendizagem em geral, e no ensino da música em particular, contrariando uma tradição multissecular, é um fenómeno que atravessa todo o século XX³² e que se esteia nos mais variados campos do saber.

Dum ponto de vista mais global, que procura analisar o papel epistemológico do corpo no conhecimento humano, julgo dever-se trazer à colação as perspectivas filosófica, psicológica e neurocientífica.

Na área da filosofia, como refere Juntunen e Hyvönen (2004), importa salientar a crítica ao intelectualismo cartesiano empreendida por Merleau-Ponty, onde se sustenta que o conhecimento, a compreensão se origina num patamar somático de pré-reflexão³³, sendo que todo o processamento intelectual tem lugar *a posteriori*.

No tocante à Psicologia, estudos efectuados no campo da Psicologia Evolutiva por autores como Piaget ou Vygotsky radicam os rudimentos da aprendizagem e o

³² Já no século XVIII, autores como Jean-Jacques Rousseau e Pestalozzi promovem a revalorização do corpo no domínio educativo. *Vide* a este respeito Lima e Krüger (2007:99-100).

³³ Cf. a este respeito Juntunen e Hyvönen (2004: 200-201).

desenvolvimento de estruturas cognitivas nas experiências sensoriais dinâmicas e nas acções motoras³⁴.

Por fim, a investigação de vanguarda realizada pela neurociência aponta para a concepção do corpo como a fundação da mente, ou seja, apresenta as representações mentais, sejam elas de que natureza for como o resultado de «conexões estabelecidas entre os neurónios cerebrais, conexões que são alimentadas por mensagens enviadas ao cérebro pelos vários canais sensitivos e pelo corpo em geral».³⁵

A revalorização do corpo aqui em foco encontra paralelo no domínio da educação musical, sobretudo em virtude da acção pedagógica de figuras como Dalcroze, Orff, Willems, Swanwick, entre outros, que defendem o envolvimento do corpo como condição indispensável para uma efectiva aprendizagem musical. É justamente apoiado nesta linha pedagógica que defendo:

i) Que os conceitos musicais, antes de serem aprendidos teoricamente devem ser objecto duma vivência sensorial e motora, perspectiva que é condensada na célebre máxima do “som antes da notação”.

ii) Que o desenvolvimento de competências rítmico-motoras terão reflexo em competências de ritmo corporal ou instrumental³⁶.

iii) Que o apuramento daquilo que Gardner designa por “inteligência cinestésico-corporal” ajudará o executante musical a controlar de forma proficiente a qualidade, a intensidade e o carácter de som tocado³⁷. O aspecto cinestésico da execução musical (entendida quer enquanto momento de estudo, quer enquanto “performance”. i.e., enquanto actuação para um público) é, de resto, tratado em diversos autores. Langer, por exemplo, citado em Juntunen e Hyvönen (2004:202) fala da “*bodily comprehension of a motor significance which enables me to lend myself completely to expressing the music without having to think about the position*

³⁴ Cf. Philpott, C.(2001:80-82).

³⁵ Cf. Godinho (2006:366).

³⁶ Cf. sobre esta matéria Willems *apud* Henriques e Ferreira (2011:31) : “Dans l’éducation musicale il est utile, voire indispensable, que le rythme soit réalisé physiquement. Il doit être vécu physiologiquement, soit en réalité, soit par l’imagination motrice résultant d’expériences physiologiques. Ainda a este propósito *vide* a caracterização do ritmo motor como “pré-requisito” e “estrutura operativa” para o ritmo sonoro em Rodrigues (2010).

³⁷ Cf. a este respeito Dalcroze citado em Philpott (2001:84) “Rhythm, like dynamics, depends entirely on movement, and finds its nearest prototype in our muscular system. All the nuances of time – allegro, andante, accelerando, ritenuto – all the nuances of energy – forte piano, crescendo, diminuendo- can be “realised” by our bodies, and the acuteness of our musical feeling will depend on the acuteness of our bodily sensations.”

of my fingers”. Davidson, por outro lado, indica o controlo das tensões motoras como condição indispensável para uma boa “performance” musical e foca igualmente a importância da comunicação somática, não-verbal, tanto na música em conjunto como na própria percepção que os espectadores podem ter da interpretação musical.³⁸

iv) Que o processo de aprendizagem musical e o processo de audição em particular sai reforçado quando promove uma interacção corporal activa. Godinho, por exemplo, apresenta uma investigação onde se evidencia que «*tocar ritmos em simultâneo com música gravada* pode ter implicações positivas na forma como as crianças representam mentalmente a música que ouvem»³⁹.

e) A importância da articulação.

Na linha da “música elementar” de Orff e da pedagogia Wuytack, este projecto educativo perspectiva a articulação, trabalhada mediante a expressão verbal (o ritmo das palavras, as lengalengas e as rimas infantis, etc.), como meio de desenvolvimento da motricidade e do sentido rítmico.

f) A apresentação pública da Cantata assume o tocar para um público, i.e., o desenvolvimento do sentido de actuação (“performance”) como um parâmetro fundamental da educação musical.

Em “A Basis for Music Education”, Swanwick apresenta a “Performance” (P), juntamente com a Composição (C) e a Audição (A) como os três eixos fundamentais do seu modelo de educação musical, conhecido pela sigla C(I)A(s)P, em que a literatura musical (I) e as competências técnicas, os “skills” (s), figuram como actividades subsidiárias aos três parâmetros centrais. Tal como Swanwick (1979:45), o presente projecto educativo considera que “technical practice and rehearsal should lead to performance, however informal”. Por “performance” entende-se a partilha com uma audiência (independentemente do número e do seu carácter formal) de uma determinada execução musical. Esta partilha implica, num grau básico, a

³⁸ Cf. Davidson, J. (1999). O corpo na interpretação musical. *Música, Psicologia e Educação*, (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

³⁹ Cf. Godinho (2006:371).

rendição das notas, dos ritmos e das dinâmicas correctas, mas sobretudo, como refere Clarke (1999:63), «espera-se que os performers animem a música», ou seja, a dotem de expressão.

O controlo do conjunto de factores musicais envolvidos na expressão (o tempo, a sonoridade, o ataque, o timbre, a dinâmica, etc.) implicará necessariamente um determinado nível de técnica vocal e instrumental e será perspectivado não só a partir da compreensão da estrutura musical, como aparece realçado naquilo que Clarke (1999) denomina teorias generativas, mas também tendo em conta outros factores como as características sonoras dos instrumentos utilizados, a acústica do espaço onde se irá realizar o espectáculo, o tipo de audiência e, em particular, a relação com o corpo e o movimento⁴⁰.

A aquisição das competências técnicas anteriormente mencionadas deve ser trabalhada tendo em conta as virtudes pedagógicas do fomento da capacidade auto-reflexiva do aluno na sua prática musical⁴¹ bem como daquilo que Swanwick (1996) denomina “variable practice”⁴², ou seja, a manipulação do mesmo material sonoro feita de forma musicalmente diversa (diferentes dinâmicas, diferentes articulações, etc.), e procurando sempre entremear o superar de dificuldades técnicas com momentos de comprazimento musical, que implicam o controlo e fruição dos materiais sonoros, uma consciência da expressividade musical e um domínio da forma⁴³.

g) O papel do professor como modelo.

A importância do papel do professor enquanto modelo no processo de aprendizagem musical está amplamente estudada e documentada. As características desse modelo devem cobrir, no meu entender, duas vertentes: a da proficiência musical (ao professor compete possuir uma boa afinação, uma boa

⁴⁰ Cf. sobre a importância do corpo e do movimento na “performance” Clarke (1999:70-74).

⁴¹ Cf. a importância do desenvolvimento da “metacognição” em Hallam (2001).

⁴² Cf. Swanwick (1996:240): “Approaching technical control from several different angles facilitates learning” e mais adiante: «Giving time to experiment with music in various ways does two things. First it lets in the prospect of intuitive insights, unconsciously coming to new ways of approaching the performance; second it supplies alternative slices of analysis, bringing to consciousness a broader repertoire of expressive possibilities». Ainda sobre o conceito da “prática variável”, veja-se Swanwick (1994:145).

⁴³ Cf. «(...) no lesson is in order without music and music means delight and control of materials, heightened awareness of expression and whenever possible the delight of good form» em Swanwick (1996:249).

técnica instrumental, domínio consistente da harmonia e uma sólida cultura teórico-musical) e, não menos importante, a da alegria e do entusiasmo.

Este último aspecto aparece relevado em diferentes autores. Wuytack, por exemplo, afirma que «é essencial que o professor possa transmitir o prazer da realização musical, o espírito de fazer música ... com alegria»⁴⁴. Pinto, A. (2006:37), aludindo a Davidson *et al.* (1995/6), refere que «o entusiasmo e a vivacidade do professor são aspectos muito importantes para a motivação, sobre tudo, nos alunos mais jovens». Outras características que o professor deve imprimir à sua acção pedagógica são a) a capacidade de criar um ambiente de aprendizagem provido de tolerância ao erro em que as falhas sejam vistas «como experiências e momentos positivos do processo de aprendizagem»⁴⁵; b) o desenvolvimento de atividades musicais que preservem um equilíbrio entre o desafio e a competência⁴⁶; c) a capacidade de encorajar e de incentivar de forma constante os alunos, incutindo neles a importância do fator “esforço”, em particular naqueles com uma menor auto-estima no que concerne às suas capacidades musicais.⁴⁷

h) A teoria como fortalecimento e complemento da aprendizagem musical.

Não obstante se rejeitar um modelo de ensino da música de carácter eminentemente teórico, cujas metodologias privilegiadas seriam, como refere Palheiros (1993:76), «o solfejo “rezado”, as leituras sem relação com a literatura musical, a acústica e a história da música sem audição musical», e defender-se a precedência do envolvimento psico-motor na aprendizagem dos conceitos musicais, tal concepção pedagógica não implica a elisão da teoria, mas sim uma forma diferente de conceber o seu papel. Assim, a teoria não deve ser entendida como um fim em si mesmo, mas como um complemento da prática musical, com vista a promover a consciencialização dos conceitos musicais e o seu domínio intelectual. Ou seja, como sustém Wuytack (2011:60), para uma compreensão da música mais eficaz e qualitativamente superior a experiência musical deve completar-se «com um trabalho intelectual, com um conhecimento da teoria».

⁴⁴ Cf. Wuytack (2011:59).

⁴⁵ Cf. O'Neill (1999:41).

⁴⁶ *Ibidem.*

⁴⁷ *Vide* Pinto (2004:37).

1.2 Aprendizagens sociais

a) A música como um fator de congregação social e de aprendizagem em termos da percepção do outro.

A existência duma dimensão social ou cultural da música é comprovada por volumoso corpo de evidência fornecido pela Sociologia e Antropologia da Música⁴⁸. Em *How musical is man* John Blacking afirma que “ all music is folk music, in the sense that music cannot be transmitted or have meaning without associations between people (...)”⁴⁹. A análise sociológica ou antropológica do fenómeno musical permite, de resto, a atribuição de um conjunto de usos e funções à música, dentre os quais cabe destacar a função de contribuir para uma integração social. Sobre este ponto escreve Merriam (1964:227):

“Music, then, provides a rallying point around which the members of society gather to engage in activities which require the cooperation and coordination of the group.”

A prática da música de conjunto, em particular, ao implicar uma disciplina de trabalho de grupo e a necessidade de direcionar o desempenho individual para objetivos comuns, promove uma série de competências sociais, tais como o sentido de pertença, o sentido da amizade, a confiança, o respeito e apoio mútuos, ou ainda a capacidade de negociação e de compromisso⁵⁰.

b) A música como fator de desenvolvimento pessoal e de aprendizagem em termos da percepção de si próprio

É vasta a literatura⁵¹ que assinala os benefícios suscetíveis de serem exercidos pela prática musical em termos pessoais. Susan Hallam, eminente investigadora desta

⁴⁸ Não se pretende aqui reduzir a música à sua dimensão cultural ou social. Tal reducionismo, para além de comportar riscos de chauvinismo e etnocentrismo, faz omissão da capacidade comunicativa ou expressiva que a música revela possuir em termos interculturais. A este propósito, veja-se Swanwick (1994:169-171).

⁴⁹ Cf. Blacking (1973:X).

⁵⁰ Cf. Hallam, (2010:16-20) e Young (2014:19-20 e 43-48).

⁵¹ Referências a exemplos desta literatura acham-se em Young (2014:17-18).

área, refere⁵² a este propósito o incremento da autoconfiança e da autodisciplina, bem como o desenvolvimento de uma imagem positiva de si próprio e da chamada “inteligência emocional”.

Contudo, não se deve perder de vista, por um lado, a complexidade de que se reveste o conceito de identidade e da formação da autoimagem,⁵³ que se constrói no quadro da inter-relação social e no olhar sobre si próprio através do outro.⁵⁴ Por outro, a noção de que os benefícios aqui aduzidos dependem da qualidade da atividade musical e da prática pedagógica.⁵⁵

1.3 Dinâmicas escolares

a) A importância do envolvimento comunitário e familiar na aprendizagem escolar

Para além do desenvolvimento do sentido de atuação enquanto plano fundamental da prática musical, a apresentação pública duma cantata de Natal visa também capitalizar as repercussões extramusicais derivadas de um espetáculo desta natureza⁵⁶ e que passam pelo reforço da vida cultural e social da comunidade escolar e pela valorização do ensino da música aos olhos de pais e encarregados de educação.

O envolvimento do meio familiar e social é tão mais importante quanto constitui, reconhecidamente, um dos fatores ligados ao sucesso das crianças na aprendizagem musical.⁵⁷

1.4 Conclusão

Apresentados os principais pressupostos sobre que assentou a conceção do projeto educativo, justifica-se agora perceber a traços largos de que modo esses

⁵² Cf. Hallam (2010:16-20).

⁵³ Cf. Abeles (1995:152-153).

⁵⁴ Cf. MacDonald (2002:7-11).

⁵⁵ Vide Hallam (2010:20).

⁵⁶ Veja-se, a este respeito, Plummeridge (2001b:136).

⁵⁷ Vide O'Neill, S. (1999:35), Pinto, A. (2004:40-41) e Macmillan (2004). Uma revisão sobre a literatura existente neste campo acha-se em Macmillan (2005:13-17).

pressupostos iriam repercutir ou ressoar de forma concreta e efetiva no desenrolar do projeto educativo. Assim, a defesa dum ensino democrático da música levaria a que não houvesse cuidados seletivos na integração dos membros do coro e da orquestra e a que fosse permitida, quase até ao fim do processo, a assistência e a participação ocasional de interessados e curiosos nos ensaios realizados.

Relativamente à assunção da interpretação, da atuação, composição e da audição como eixos de referência da educação musical, uma das pechas, entre muitas outras certamente, que se poderia apontar a este projeto educativo era a ausência da dimensão composicional. Essa lacuna, contudo, não se devia à falta de vontade da minha parte em a desenvolver, mas sim ao receio de, dadas as balizas temporais impostas ao PE, pôr em causa a qualidade mínima que a realização do espetáculo exigiria da interpretação musical.

O alargamento das referências culturais e artísticas da criança passaria pela escolha dum repertório desafiante e exigente, do ponto de vista da letra da música, e pela escolha da temática, tendo em conta o atual embotamento do significado religioso do Natal, fruto da crescente secularização e do consumismo natalício.⁵⁸

Do ponto de vista pedagógico, empenhar-me-ia em propiciar uma efetiva aprendizagem musical, quer tentando desempenhar o papel de professor com vivacidade e da forma musicalmente mais exemplar possível, quer por meio dum conjunto de atividades integradoras do corpo e da expressão verbal, ou ainda pela apresentação e desenvolvimento de conceitos teóricos com base na prática.

No que ao desenvolvimento do sentido de atuação diz respeito, haveria o cuidado de se fazer uma preparação prévia do entrar e estar em palco em ensaios e no próprio dia do concerto, a ter lugar no dia 21 de dezembro.

O tipo de envolvimento comunitário e familiar visado por este PE seguiria a linha do tipo de envolvimento “ativo” preconizado por pedagogos como Gordon ou Suzuki, que transcende o mero ato de assistência de um concerto. Com efeito, ao convidar os membros adultos da comunidade escolar a integrar o coro do colégio, pretendia-se, para além da defesa da formação ao longo da vida⁵⁹, aproximar as famílias e a

⁵⁸ É mister ressaltar que o que me moveu não foi qualquer intenção proselitista, mas tão-só a preocupação de dar a conhecer o que considero ser uma das matrizes da civilização ocidental, a saber, o Cristianismo.

⁵⁹ Neste campo, o Japão oferece um excelente exemplo com as chamadas “escolas culturais” ou “centros cultural”: cf. Hargreaves (2001:98).

comunidade da escola, criando aquilo que Castro designa como “envolvimento emocional”.⁶⁰

Neste aspeto, o concerto contribuiria, do meu ponto de vista, de forma decisiva para o estabelecer de um objetivo comum que alcançasse diluir o hiato geracional e criasse um autêntico espírito de entreajuda.

Por seu lado, a seleção de um repertório exigente tinha em mente ocasionar momentos de satisfação, de orgulho pessoal e de reforço da autoestima, resultantes do obviar de dificuldades técnicas que haveriam de surgir ao longo dos ensaios.

Com efeito, muitas das noções assumidas sobre a prática musical enquanto fator de desenvolvimento pessoal e social ver-se-iam espelhadas nos resultados obtidos pelo processo de investigação levado a cabo.

Não adiantemos, porém, os acontecimentos. Cumpre agora descrever de forma mais circunstanciada de que modo o projeto educativo foi levado à prática e todo o seu decurso. É o que faremos no capítulo subsequente.

⁶⁰ Vide, Castro (2007:23).

2. Projeto Educativo

Conforme já foi referido, o projeto educativo aqui relatado consistiu na montagem duma cantata de Natal com um coro e orquestra de escola formados por crianças e adultos, tendo em vista a sua apresentação pública à comunidade escolar.

A cantata de Natal que serviu de base ao projeto educativo foi retirada do livro «Cantar o Natal / Cantar la Navidad», da autoria de Jos Wuytack. Trata-se de uma cantata para narrador, duas vozes iguais e instrumental Orff. Os textos das melodias são adaptados da poesia tradicional portuguesa e o texto do narrador é extraído dos Evangelhos segundo S. Lucas e S. Mateus. Quatro quadros, ligados pela voz do narrador, compõem a cantata:

- I) “O nascimento de Jesus”, Larghetto em ré maior, em 6/8;
- II) “O presépio”, Largo em ré menor, em 6/8;
- III) “Os pastores”, Andante em ré maior com a inclusão de uma dança, em 2/4;
- IV) “Os reis”, Andante em ré maior, em 4/4.

A programação do projeto educativo inspirou-se no modelo de programação retirado do documento «Orientações programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico»⁶¹, de António Vasconcelos e contemplou os seguintes itens:

- a) finalidades do projeto;
- b) objetivos gerais;
- c) vocabulário musical a utilizar e a apropriar pelos intervenientes;
- d) recursos a utilizar;
- e) atividades a desenvolver;

2.1 Finalidades

Entendido na sua génese como tentativa de fazer face ao que se tentou demonstrar ser uma situação deficitária do ensino da música no 1.º Ciclo configurada pela ausência de uma prática musical substantiva e por uma dificuldade de afirmação

⁶¹ Cf. Vasconcelos (2006).

político-cultural, o projeto educativo apresentava como finalidades desenvolver competências no domínio da prática vocal e instrumental, da audição e da atuação, assim como estreitar os laços familiares, comunitários e intergeracionais e reforçar o valor do ensino da música aos olhos da comunidade escolar.

2.2 Objetivos gerais

Os objetivos gerais estabelecidos à partida pelo projeto educativo articulavam-se em dois domínios: o das aprendizagens musicais e o das aprendizagens sociais.

Em termos de **aprendizagens musicais**, pretendia-se que os intervenientes ao longo do projeto aprendessem a:

- cantar com consciência da pulsação, com sentido rítmico, melódico e afinadamente;
- interpretar controlando aspetos relacionados com a agógica e a dinâmica;
- desenvolver técnicas de execução melódica, polifónica e rítmica com instrumentos;
- desenvolver o sentido da frase musical;
- desenvolver a memória auditiva, memorizando padrões, sequências e canções;
- relacionar os sons e os símbolos que os representam;
- desenvolver o sentido de forma e a audição polifónica;
- estimular a expressividade musical;
- montar e apresentar publicamente um espetáculo.

Estes objetivos não faziam distinção entre adultos e crianças e assumiam que os adultos participantes, como se veio a constatar, na exceção de um elemento, não possuíam qualquer formação musical relevante.

Por seu lado, em termos de **aprendizagens sociais**, pretendia-se que os intervenientes aprendessem durante o processo a:

- desenvolver a autodisciplina e a disciplina de trabalho de equipa;
- incrementar a capacidade de persistência;
- reforçar o sentido de orgulho na consecução de determinadas tarefas ou atividades e, conseqüentemente potenciar a autoestima e a autoconfiança;
- fortalecer o sentido de ajuda e de cooperação;

- fomentar o sentido de responsabilidade e de compromisso face a objetivos comuns;
- combater, mormente no caso dos adultos, eventuais preconceitos, medos e inibições em relação à prática musical.

2.3 Vocabulário musical

No decurso do PE pretendia-se que a criança compreendesse, utilizasse e desenvolvesse vocabulário apropriado relacionado com:

- a utilização da postura, respiração, dicção e outras técnicas vocais;
- os nomes dos instrumentos (p.a.d. e p.a.i.);
- o género cantata
- os conceitos, códigos e convenções de natureza teórico-musical, em particular, a nomenclatura anglo-saxónica das notas musicais e os elementos estruturais da canção-estrófica (prelúdio/interlúdio, estrofe, refrão).

2.4 Recursos

- Repertório: *Cantata de Natal* de Jos Wuytack;
- CD *Cantar o Natal/ Cantar la Navidad* de Jos Wuytack, interpretado pelo Coro e Orquestra da Fundação Musical dos Amigos das Crianças, editado pela AWPM.
- Instrumentos: flauta de bisel soprano (FS), um xilofone baixo, um xilofone soprano e um xilofone alto, dois metalofones alto, dois jogos de sinos alto e um jogo de sinos soprano, percussão de altura indeterminada (dois bombos, um timbalão, guizeira, pandeireta, tamborins e crótalos.);
- Um teclado.

2.5 Atividades a desenvolver

Para efeitos do presente relatório, optou-se por incluir este ponto na caracterização do processo de execução do PE

2.6 Processo

A posta em prática do projeto educativo compreendeu três etapas: organização, montagem e espetáculo.

2.6.1 Organização

Nesta primeira fase determinou-se os moldes em que iria decorrer o projeto educativo no que respeita ao número de ensaios por semana, à sua duração, à divisão de tarefas, à assiduidade exigida, etc. Esta organização foi feita, desde logo, em função do tempo disponível para a execução do PE, a saber, de princípios de outubro a meados de dezembro sensivelmente. À variável do tempo acresciam as variáveis da disponibilidade e da capacidade dos intervenientes.

Embora deixando em aberto a participação de alunos interessados, de início o coro ficou constituído pela formação já existente e que, à exceção dos ex-alunos de 4.º ano, transitava do ano letivo transato. Em termos de crianças, no arranque do PE o coro contava com seis alunos do 1.º ano, sete do 2.º ano, três do 3.º ano e cinco do 4.º ano, perfazendo um total de 21 coralistas.⁶²

Perante esta composição e como houvesse alunos inscritos em várias atividades extracurriculares tanto dentro como fora da escola, determinou-se estipular três ensaios por semana (segunda, quarta e sexta-feira, sempre das 18h00 às 18h45), a fim de garantir uma assiduidade maior por parte dos coralistas. Assim, instituiu-se que os ensaios de segunda-feira, alocados no ginásio, destinar-se-iam a trabalhar mormente a parte vocal e deveriam contar com a presença da globalidade do coro. Ao invés, os ensaios de quarta e sexta-feira, alocados na sala da turma do 4.º ano, ficavam reservados ao preparo do acompanhamento instrumental, transformando o coro numa orquestra, e exigiam a frequência apenas dos alunos do 3.º e 4.º ano, sob o compromisso de comparecer pelo menos a um dos dois ensaios. Os alunos do 2.º ano também ficavam excluídos da realização instrumental, a menos que se dispusessem a tomar parte nos três ensaios⁶³, o que veio a acontecer com dois casos.

⁶² A este grupo somaram-se ainda ao longo da montagem da cantata, e após experimentarem com gosto um ensaio, três alunos do 3.º ano (dois em outubro, um em novembro) e uma aluna do 4.º ano (em novembro).

⁶³ Considerando as menores capacidades dos alunos do 2.º ano relativamente aos alunos mais velhos, pelo menos em geral, esta medida justificava-se como uma forma de não comprometer o ritmo de aprendizagem necessário para a consecução do projeto no tempo previsto.

Regulado o funcionamento dos ensaios, fez-se chegar a todos os pais e encarregados de educação dos alunos do externato uma mensagem a apresentar o projeto educativo e a convidá-los⁶⁴ para incorporar o coro e tomar parte na realização da Cantata de Natal.

Paralelamente o convite foi tornado extensivo oralmente a todos os empregados do externato: professores, auxiliares de educação, pessoal administrativo, etc.

O processo de adesão ao projeto por parte dos adultos da comunidade escolar não foi imediato. O primeiro a aceder ao convite foi o pai de uma aluna do 1.º ano que nem sequer fazia parte do coro. Não obstante a sua entrada no coro só se tenha registado já em finais de outubro, a disponibilidade (prontificou-se a frequentar os três ensaios por semana), a coragem (o facto de durante vários ensaios permanecer o único adulto num coro de crianças não o demoveu das suas intenções) e o entusiasmo⁶⁵ manifestados serviram certamente de chamariz para outros pais e membros da comunidade escolar. Na segunda semana de novembro, o coro recebia mais dois elementos adultos: a mãe de uma aluna do 4.º ano, também ela recém-entrada no coro, e uma secretária do externato, tia de um coralista do 2.º ano.

Nas duas semanas subseqüentes, o coro foi acolhendo os restantes elementos adultos: o pai de um coralista do 4.º ano, a mãe do mesmo coralista de 2.º ano anteriormente mencionado, uma auxiliar de educadora de infância, uma professora do 4.º ano (que acabou por não poder comparecer ao concerto de dezembro) e ainda a diretora de comunicação do externato.

Feitas as contas, o projeto educativo acabou por contar com a participação de 8 adultos, três dos quais (auxiliar, professora e diretora) apenas frequentaram os ensaios de segunda-feira, ao passo que os outros 5 asseguraram uma assiduidade maior, embora condicionada pelos respetivos compromissos profissionais.

Afora a mãe da aluna do 4.º ano, que andara no conservatório e possuía um domínio básico da técnica de guitarra, e a professora de 4.º ano, com uma voz de muita qualidade em termos de timbre e afinação, os restantes apresentavam um estágio de desenvolvimento musical assaz baixo.

⁶⁴ Vide Anexo 1.

⁶⁵ Testemunho de tal estado de ânimo é uma mensagem redigida por este pai na plataforma digital “Weduc”, à qual o externato se encontra associado. Vide Anexo 2.

2.6.2 Montagem

Os ensaios de montagem da Cantata de Natal tiveram início no dia 30 de setembro e findaram no dia 16 de dezembro, cinco dias antes da realização da apresentação pública da Cantata. O processo de montagem englobou três fases:

I) Primeira fase: outubro/novembro

Nesta primeira fase, após a primeira sessão em que se deu a ouvir o grosso da cantata em registo áudio, o trabalho incidiu sobre as duas primeiras peças da Cantata: “O nascimento de Jesus”, cujo tom original (Ré Maior) foi transposto para Dó Maior, a fim de evitar o Fá# quer nos instrumentos de lâminas, quer mormente na flauta, e “O Presépio”, mantido no seu tom original de ré menor. A forma de ambas as peças era a da canção estrófica. O “Nascimento de Jesus” apresentava quatro estrofes, “O Presépio” cinco.

Nos ensaios destinados ao canto (os de segunda-feira), as primeiras sessões envolveram um tempo inicial de 5/10 minutos para aquecimento vocal formado pelas seguintes atividades:

- Exercícios de coordenação pneumofónica, a fim de potenciar o controlo da respiração.
- Vocalizos para trabalhar as questões como a afinação, a extensão, a ressonância e a articulação. O mais das vezes, os vocalizos eram feitos com base em motivos melódicos que faziam parte das frases musicais a ser trabalhadas no âmbito da cantata, a fim de conectar o aquecimento vocal com o trabalho realizado ao longo do resto da sessão.
- Fonomímica de Curwen, com vistas à estimulação do sentido tonal.

No ensino vocal do “Nascimento de Jesus” e de “O Presépio”, este último encetado no dia 21 de outubro as atividades aplicadas foram:

- articular bem as palavras do texto, observando o seu ritmo cantado e, por vezes, acompanhando com percussão corporal;
- explicar o sentido de certas palavras;
- aprender as melodias por frases, imitando o professor;
- cantar de memória as melodias com o texto, acompanhadas ao teclado;

- cantar os refrãos acompanhados ora de ritmo corporal (“Nascimento de Jesus”), ora do gesto de embalar (“Presépio”);
- cantar as estrofes em grupos de dimensão variável de acordo com diferentes critérios (sexo, turma, ...);
- cantar as duas peças de memória em conformidade com a sua forma: prelúdio/interlúdio, estrofe, refrão;
- cantar as melodias juntando a secção instrumental da orquestra, representada numa primeira instância só pelas flautas e a partir de 4 de novembro acrescida dos instrumentos de lâminas.

Sobre as sessões destinadas ao ensino da componente instrumental importa, desde logo, dar conta de três aspetos prévios. Em primeiro lugar, estabeleceu-se nesta primeira fase uma organização de trabalho que limitava os ensaios de quarta-feira ao trabalho com os instrumentos de lâminas (jogos de sinos, xilofones e metalofones) e seccionava os ensaios de sexta-feira em duas partes sensivelmente, uma primeira dedicada à flauta, a segunda de novo aos instrumentos de lâminas. Esta compartimentação acabou por flexibilizar-se naturalmente nas fases subsequentes, em função da progressiva necessidade de juntar ambos elementos instrumentais, acrescentando-lhes, de resto, instrumentos de percussão de altura indeterminada (bombos, guizeiras, clavas e crótalos).

Em segundo lugar, a progressão da aprendizagem nos ensaios da parte instrumental acabou inevitavelmente por se ressentir da pontualidade e assiduidade condicionadas dos intervenientes, fossem adultos fossem crianças, fruto dos seus compromissos extra e intraescolares.⁶⁶

Não bastasse o ponto anterior, a técnica instrumental evidenciada pela grande maioria dos intervenientes em termos de instrumentário Orff era praticamente nula,⁶⁷ o que obrigou, mormente nesta primeira fase, a uma ênfase redobrada nas aquisição de rudimentos técnicos.

⁶⁶ Em virtude da ampla oferta do externato em termos de atividades extracurriculares, alguns alunos frequentavam outras atividades que não só a do coro, o que ora os impedia de tomar parte em todos os ensaios, ora os levava a serem pouco pontuais, ou a ter de sair mais cedo dos ensaios. Ocasões houve em que a “pressa” dos pais à espera também não ajudou.

⁶⁷ No caso da FS, só os alunos do 4.º ano apresentavam algumas competências e, ainda assim, assaz básicas.

Do ponto de vista musical, o acompanhamento instrumental de “O Nascimento de Jesus” contemplava a execução de:

- a) um bordão simples para o prelúdio/interlúdio com melodia diatónica na FS;
- b) um acompanhamento I-V tanto nas estrofes como no refrão, variando apenas o ritmo harmónico.

No caso de “O Presépio” houve que executar:

- a) um pedal em ré no prelúdio/interlúdio e um pedal à dominante no refrão
- b) um acompanhamento de i-iv-i-V-i-V-i nas estrofes.

Para os instrumentos de lâminas, as atividades concretizadas no quadro dos ensaios instrumentais foram:

- executar exercícios de técnica com base em células rítmicas retiradas do acompanhamento instrumental das peças trabalhadas.
- aprender a parte instrumental dividindo-a por secções respeitantes à forma (prelúdio/interlúdio, estrofe, refrão) e decompondo-a em frases musicais.
- reproduzir os ritmos das diferentes vozes com expressão verbal.
- executar os ritmos das diferentes vozes com percussão corporal.
- executar os ritmos e as notas das diferentes vozes com baquetas, imitando o professor.
- tocar as diferentes vozes nos diferentes instrumentos de lâminas.
- executar o acompanhamento instrumental ligando as frase e observando a integralidade da forma.

No que à FS diz respeito realizaram-se as seguintes atividades:

- executar exercícios de técnica (escala de dó maior com diferentes ritmos)
- aprender a melodia do prelúdio/interlúdio de “O Nascimento de Jesus”, decompondo-a em células melódicas.
- cantar as células melódicas e a melodia inteira com os nomes das notas, dedilhando-as em simultâneo.
- executar as células melódicas e a melodia inteira na FS.

II) Segunda fase: novembro/dezembro

Na segunda fase, a montagem incidu sobre a terceira e quarta peças da Cantata, a saber “Os Pastores” e “Os Reis”, ambas canções estróficas e ambas transpostas para dó maior, pela mesma razão aduzida anteriormente em relação a “O Nascimento de Jesus”.

A canção “Os Pastores”, composta por três estrofes, sustentava toda a sua estrutura musical num bordão cruzado e revestia a particularidade de apresentar um refrão instrumental, originalmente concebido para funcionar como uma dança e onde as FS assumiam a melodia principal.

Por seu lado, a peça “Os Reis”, contendo cinco estrofes, citava no Prelúdio/Interlúdio o início do “Adeste Fideles” e mantinha um acompanhamento harmónico de Tónica-Dominante-Tónica ao longo da estrofe e refrão, assumindo um carácter acentuadamente vivo e enérgico criado pela rítmica sincopada da percussão.

A metodologia seguida em termos de atividades de aprendizagem, tanto para o canto como para os instrumentos, foi essencialmente a mesma da fase anterior.

De referir ainda nesta fase os seguintes aspetos:

- a) os ensaios vocais passaram a contar sempre com a intervenção da orquestra.
- b) os corralistas acompanhavam o refrão instrumental de “Os Pastores” com um padrão rítmico corporal.
- c) as maiores dificuldades técnicas, do ponto de vista instrumental, residiram na realização do bordão cruzado e na execução na FS da melodia do refrão de “Os Pastores” e na rítmica sincopada de “Os Reis”.
- d) além destas duas peças, procurou-se em determinadas sessões tanto vocais como instrumentais guardar o fim dos ensaios para rever as duas peças anteriores. No âmbito desta revisão, introduziu-se na peça “O Nascimento de Jesus” um acompanhamento de guitarra executado pela mãe que dominava a técnica elementar desse instrumento.
- e) ao longo desta fase e da seguinte o princípio de “todos tocam tudo” foi dando passo, por razões de eficácia e de consolidação interpretativa, a uma definição mais clara das tarefas de cada instrumentista e de quais os instrumentos que cada aluno iria tocar.

- f) no acompanhamento instrumental das quatro peças foram incorporados instrumentos de percussão de altura indeterminada (bombos, tamborins, guizeiras, crótalos, clavas, etc.).

III) Terceira fase: dezembro

Por fim, a terceira fase comportou duas vertentes. Por um lado, um trabalho de revisão e consolidação, a fim de fortalecer a segurança interpretativa, consolidar a memorização de todo o texto cantado e assegurar o domínio estrutural das 4 peças. Por outro, um trabalho de treino de postura e atitude de palco, com vistas a desenvolver o sentido de atuação.

Para fazer face à falta de comparência no concerto de um coralista (um dos melhores) e de um instrumentista do 4.º ano, integrou-se no coro um aluno do 2.º ano, que já sabia algumas canções das aulas de Expressão Musical, e um amigo meu professor de Música para reforçar o naipe das FS e fazer um apontamento de jogo de sinos em “O Nascimento de Jesus”.

2.6.3 Concerto

Todo o processo de montagem teve o seu corolário natural com a apresentação pública da Cantata em concerto realizado no dia 21 de dezembro às 12h00 no Auditório da Câmara Municipal da Amadora. O concerto, ao qual faltaram três alunos⁶⁸ e que teve a duração de 25m sensivelmente, foi precedido por um breve ensaio geral com o objetivo de ambientar os músicos ao espaço e definir a sua disposição em palco. A acústica do auditório permitiu a realização do concerto sem recurso a qualquer tipo de amplificação, facto que raramente tenho testemunhado em espetáculos de 1.º Ciclo.

Embora a qualidade do desempenho vocal dos coralistas deixasse a desejar, a prestação global do coro e orquestra foi, no meu entender e atendendo às circunstâncias, satisfatória. Ao termo do concerto senti cansaço por parte de alunos do 1.º ano, que na véspera haviam participado na festa de Natal do externato, e uma satisfação e orgulho generalizados dos restantes membros do coro e da orquestra.

⁶⁸ A falta destes três alunos, dois pertencentes ao coro e um pertencente à orquestra, acabou, do meu ponto de vista, por se fazer sentir mormente no tocante à execução vocal dos coralistas.

A audiência, formada principalmente por pais e familiares dos músicos, pareceu-me igualmente acolher o concerto com aprazimento, não totalmente redutível à simpatia derivada dos laços de consanguinidade.

2.7 Balanço

Ao lançar um olhar retrospectivo sobre o decurso do PE considero ser de salientar alguns aspetos. A qualidade sofrível da interpretação vocal dos coralistas aponta, sob a minha ótica, para o difícil equilíbrio que representou garantir a coordenação entre o coro e a orquestra. Admito, inclusive, poder ter havido uma eventual desproporção no cuidado que dei a ambos os elementos, bem como um excesso de ambição da minha parte ao querer incluir tantos instrumentos e tanta percussão corporal. Ao longo do processo registaram-se também outros fatores de “atrito”: a fadiga evidenciada por certos alunos, em especial os do 1.º ano, à hora dos ensaios, os constrangimentos em termos de assiduidade e de respeito pelo horário dos ensaios e ainda a inexistência de uma sala própria para os ensaios, que obrigava ao transporte dos instrumentos de um lado para o outro, causando uma certa perturbação no início dos ensaios. Em todo o caso, julgo que uma considerável porção dos objetivos, tanto em termos de aprendizagens musicais como sociais, foi alcançada. Se esta minha impressão se encontra corroborada pelos resultados obtidos pela investigação realizada é o que iremos analisar no próximo capítulo.

3. Projeto de investigação

No intuito de contribuir para a melhoria do ensino da música na esfera específica do 1.º Ciclo, o projeto educativo assumia como principais desígnios constituir um exemplo de prática musical pedagogicamente consistente e de fator valorizador da educação musical em termos comunitários.

Não se quis, todavia, deixar ao sabor do mero impressionismo subjetivo o determinar do grau de consecução desses desígnios. Foi, por isso, que o PE decorreu sempre integrado num projeto e plano de investigação que permitissem analisar com maior rigor os efeitos produzidos pelo PE, i.e., que facultassem compreender até que ponto a prática musical do PE tinha sido pedagogicamente frutuosa e em que medida o PE lograra potenciar a valorização social do ensino da música.

Com estas preocupações em mente estabeleceu-se de partida a seguinte questão investigacional: **Que aprendizagens e dinâmicas escolares são geradas pela constituição de um coro composto por adultos e por crianças de diferentes idades?**

O presente capítulo destina-se a dar conta da metodologia de investigação e das técnicas de recolha de informação e tratamento de dados aplicadas na execução do projeto de investigação (PI), bem como dos resultados obtidos.

3.1 O método Investigação-Ação (I-A)

A metodologia heurística aplicada no meu projeto de estágio foi a da investigação-ação (I-A). Propiciada pelo caldo de ideias fermentado no seio do movimento da Educação Nova e, em particular, pelo pensamento de John Dewey⁶⁹, a I-A deve a sua conceptualização inicial à obra e ação do psicossociólogo americano Kurt Lewin (1890-1947)⁷⁰. Ao longo da sua história, a I-A tem sofrido sucessivas transformações no que diz respeito à elaboração dos seus princípios teóricos e à determinação dos

⁶⁹ Cf. Máximo-Esteves (2008:24-26).

⁷⁰ Cf. *idem*, p.23. Cf. ainda Coutinho (2009:357) e Afonso (2005:74-75).

seus processos metodológicos e campos de aplicação⁷¹. Malgrado a inexistência de consenso acerca do fundamento científico da I-A, tem-se assistido nas três últimas décadas à sua afirmação crescente no domínio das Ciências Sociais, mormente no das Ciências da Educação⁷².

Dado o seu historial proteico não é tarefa fácil dar uma definição precisa da I-A.⁷³ Uma das definições referidas com maior frequência é a de John Elliot, segundo a qual a I-A seria o «estudo de uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior»⁷⁴.

Esta definição tem a virtude de conter dois vetores essenciais da I-A: a intenção de melhorar qualitativamente o estado de uma determinada situação social em que se é partícipe e a necessidade de suportar essa melhoria num estudo dessa mesma situação. A I-A, neste aspeto, é prática e interventiva, i.e., não se limita a um mero exercício teórico de descrição da realidade, mas intervém nessa mesma realidade, aspirando a introduzir nela melhorias qualitativas e procedendo à análise pormenorizada dos efeitos dessa intervenção⁷⁵.

Tal intervenção toma por base questões práticas do trabalho quotidiano⁷⁶ e caracteriza-se por ser feita em pequena escala no funcionamento da entidade ou organização em causa⁷⁷ e por se desenvolver em conformidade com os valores e condições de trabalho da organização em cujo seio se processa, imprimindo à mudança almejada um carácter endógeno e não exógeno⁷⁸.

Por outro lado, a I-A reveste a particularidade de ser uma metodologia heurística em que o investigador é simultaneamente ator na situação social objeto de pesquisa, podendo contar com o apoio externo de consultores ou facilitadores⁷⁹.

Embora a I-A seja uma forma de investigação social suscetível de ser aplicada a todas as áreas das ciências sociais, no contexto específico da educação pode-se

⁷¹ Cf. Máximo-Esteves (2008:15). Para uma panorâmica do tratamento multiforme a que tem sido sujeita a I-A no seu decurso histórico, cf. *idem*, 33-62.

⁷² Cf. *idem*, p. 15 e Coutinho (2009 : 357).

⁷³ Abster-nos-emos aqui de tomar posição relativamente ao quesito de saber em qual dos dois paradigmas da investigação tradicional, o positivista ou quantitativo e o interpretativo ou qualitativo, se filia a I-A.

⁷⁴ Cf. Elliot (1991:69 *apud* Afonso 2005:74). Cf. também Máximo-Esteves (2008:18). Na linha de Elliot, Bartolomé (1986 *apud* Coutinho 2009:360) define a I-A como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática.”

⁷⁵ Cf. Coutinho (2009:362-363).

⁷⁶ Cf. Afonso (2005:75).

⁷⁷ Cf. Coutinho (2009:363).

⁷⁸ Cf. Afonso (2005:75).

⁷⁹ Cf. *idem*, *ibidem*.

caracterizar a I-A como uma ação heurística em que os professores procedem a uma análise sistemática e aprofundada das suas próprias práticas educativas, no intuito de as melhorar, recorrendo a diferentes técnicas de investigação que combinam procedimentos metodológicos quantitativos e qualitativos⁸⁰.

3.2 A I-A aplicada ao projeto de estágio

A aplicação da I-A ao projeto de estágio julgo justificar-se tendo em conta a natureza da problemática a que se pretendeu “dar resposta”. Com efeito, procurar resolver a ausência de uma sólida prática musical e a desvalorização sociopolítica do ensino da música, que se verificam no 1.º Ciclo, exige, no meu entender, soluções que transcendem o puro domínio teórico.

Nesse sentido, a I-A, ao ter o eixo estratégico do seu processo formado pela ação (encarnada neste caso pelo PE) e reflexão⁸¹, oferecia-me a possibilidade de, por meio do PE, “atacar” a problemática aduzida de forma concreta, e ao mesmo tempo exigia-me a operacionalização e utilização de uma ferramenta de análise mais objetiva dos efeitos e do impacto causados pela intervenção prática.

Por outro lado, do ponto de vista profissional, a I-A, porquanto executável no meu local de trabalho (o externato), possibilitava-me conciliar melhor os deveres académicos (o projeto de estágio enquanto elemento da estrutura curricular do mestrado) com os deveres profissionais. Embora tal circunstância oferecesse uma vantagem inquestionável, admito corria-se o risco de a pressão das obrigações profissionais interferirem no rigor exigido por uma ação de investigação que se esperava de carácter científico.

Ao possuir já uma experiência de sete anos como professor de Música no 1.º Ciclo, não posso atribuir à I-A o benefício de contribuir para o conhecimento-base da minha profissão. Contudo, a realização da I-A revestia uma função instrumental enquanto passo decisivo para a finalização do mestrado, o qual, para além da valorização académica que representa, alarga o espectro das minhas opções profissionais, em razão de me habilitar a concorrer ao cargo de professor de Educação Musical do 2.º e 3º Ciclo.

⁸⁰ Cf. Coutinho (2009:360 e 364)

⁸¹ Cf. Máximo-Esteves (2008:21).

Num ângulo menos utilitário e mais pedagógico, a bem estruturada recolha de informação e tratamento de dados dava-me ensejo a ir para além das perspetivas, por vezes superficiais ou até mesmo especiosas que um professor vai construindo sobre a aprendizagem dos alunos no apressado exercício quotidiano do magistério. A oportunidade, suscitada pela investigação, de dar voz às crianças e adultos e de analisar essa “voz”, a possibilidade de perceber, aferindo um corpo de dados oriundos de diferentes fontes, quais as apropriações e aprendizagens que os intervenientes poderiam haver adquirido ao longo do projeto e qual o impacto do mesmo em termos da relação escola-família-comunidade e em termos de valorização do ensino da música constituíam para mim aspetos extremamente positivos resultantes da I-A, porquanto propiciavam as condições para, por um lado, clarificar e testar a validade das minhas convicções e pressupostos quer sobre o ato educativo em geral, quer sobre o ensino da música em particular, e por outro, abrir perspetivas novas de futuro para uma melhoria da minha ação docente. Se ser professor representa exercer uma atividade com amplas repercussões sociais, a vontade de melhorar a minha praxis pedagógica não tem em mente apenas uma realização pessoal e profissional, mas abriga também o propósito de indiretamente, e com certeza num grau limitado, produzir benefícios de ordem social. Nessa medida, a I-A em causa revestiu traços tanto da modalidade de investigação-ação prática, visto que executei de forma autónoma as funções de professor-investigador, embora sob supervisão do meu orientador de estágio, como da modalidade da investigação-ação crítica, em virtude de almejar introduzir transformações num domínio que transcende o da minha estrita ação pedagógica⁸².

3.3 Técnicas de recolha de dados

Para o professor-investigador que empreende uma I-A é fundamental recolher informação sobre a sua própria intervenção, tendo em vista garantir uma análise distanciada e o mais objetiva possível dos efeitos da sua prática letiva⁸³.

No caso da presente I-A utilizaram-se as seguintes técnicas de recolha: observação, inquérito por entrevista e inquérito por questionário.

⁸² Sobre as diferentes modalidades da I-A, cf. Carr e Kemmis (1994 *apud* Máximo-Esteves 2008:58).

⁸³ Cf. Coutinho (2009-373).

Observação

A observação facultou-me um conhecimento direto e presencial dos fenómenos ocorridos durante o decurso do PE⁸⁴ e constituiu um meio indispensável para obter informação isenta de condicionamento por parte dos observados, como acontece em entrevistas e questionários⁸⁵.

Nesta I-A, a observação foi efetivada por meio de notas de campo e registo audiovisual.

As notas de campo, manuscritas, serviram-me para descrever aquilo que de mais importante aconteceu durante os primeiros ensaios do PE⁸⁶, bem como para tomar indicações breves e condensadas sobre o observado, ou sobre algum comentário produzido pelos intervenientes do PE, por vezes ocorrido fora do horário dos ensaios. A observação pessoal dos acontecimentos, naturalmente condicionada pela minha condição de professor atuante, foi complementada com o registo audiovisual, realizado com a autorização expressa da direção da escola, assim como dos pais e encarregados de educação das crianças em questão.

Pese embora, a presença de uma câmara, suportada por tripé, constituísse um fator de distração para alguns alunos, e adultos diga-se de passagem, e malgrado algumas contrariedades técnicas⁸⁷, o recurso a tal “olho” artificial constituiu um elemento decisivo para a minha I-A, em particular para avaliar a evolução dos alunos em termos de aprendizagem musical.

Inquérito por entrevista

Outra fonte de dados foram as entrevistas, realizadas aos alunos intervenientes no PE na segunda semana de Janeiro⁸⁸. O formato seguido foi o das entrevistas semiestruturadas em conformidade com um guião composto pela seguinte sequência de tópicos:

⁸⁴ Cf. Máximo-Esteves (2008:87).

⁸⁵ Cf. Afonso (2005:91).

⁸⁶ Por circunstâncias várias só pude iniciar o registo audiovisual dos ensaios a partir do ensaio de 25 de outubro de 2013.

⁸⁷ Parte de algumas sessões, por exemplo, não ficaram registadas por falta de bateria e os ângulos de filmagem adotados não permitiram, também em virtude das condições físicas das salas dos ensaios, captar integralmente as ações de todos os intervenientes.

⁸⁸ Dada a data de realização do concerto, 21 de dezembro, e a interrupção das atividades letivas compreendida entre 18 de dezembro e 3 de janeiro, só foi possível entrevistar os alunos neste período.

- a) Apreciação global da experiência de montar e apresentar publicamente uma cantata de Natal, tendo em conta os eventuais aspetos positivos e negativos;
- b) Indicação das aprendizagens adquiridas ao longo dos ensaios e do concerto;
- c) Perceções sobre a presença dos adultos e a interação com eles.

O primeiro tópico, suscitado pela pergunta-base⁸⁹ “O que é que acharam do coro?”, remetia para o domínio das perceções gerais e tinha por finalidade introduzir uma questão de carácter geral que tornasse a investigação permeável a dados relativos a outros domínios não inicialmente previstos mas igualmente pertinentes. O segundo tópico envolveu um conjunto de perguntas emanadas da pergunta-base “O que é que achas que aprendeste com o coro?”, na perspetiva de obter sobretudo informações sobre as aprendizagens musicais.

Por fim, o terceiro tópico, desdobrado a partir da pergunta-base (“O que é que achaste da participação dos adultos?” tinha em vista mormente a questão das aprendizagens sociais, embora admitisse que algumas respostas fossem extrapoláveis para o domínio das dinâmicas escolares.

A fim de premunir hipotéticos enviesamentos resultantes da formalidade envolvida, apesar de tudo, na realização duma entrevista procurou-se aplicar alguns dos procedimentos recomendados pelos especialistas⁹⁰ para garantir o máximo de veracidade e espontaneidade nas respostas das crianças, como foram o emprego dum registo informal durante a conversação⁹¹, a integração das crianças em pares ou tríades⁹² ou ainda a realização de entrevistas em momentos oportunos, que se não intromettessem nos períodos de atividades mais apelativas às crianças.

⁸⁹ Com a função de introdutores de tópicos, as perguntas-base ramificavam-se em “perguntas derivadas” que induzissem o inquirido a desenvolver de forma mais completa e pormenorizadas as suas indicações, opiniões ou apreciações.

⁹⁰ Cf. a este respeito *idem*, p.100-101.

⁹¹ Por vezes, essa informalidade redundou numa certa erraticidade das respostas das crianças, mas julgo que essa dispersão saiu largamente compensada pelo ambiente de à vontade que cuido haver criado nas conversas mantidas com os alunos.

⁹² A exceção de duas entrevistas, uma individual e outra com um par de alunos, em todas as outras os alunos foram entrevistados em tríades. Esta solução adequou-se outrossim à intenção de cobrir todas as crianças envolvidas, porquanto otimizava o tempo disponível. Ao longo das entrevistas procurou-se sempre que as figuras mais reservadas também se pronunciassem e se não sentissem “abafadas” pelas opiniões dos colegas mais desenvolvidos.

Inquérito por questionário

Em complemento às entrevistas foram ainda elaborados questionários tanto para as crianças como para os adultos⁹³.

No caso das crianças, os questionários foram concebidos com duas finalidades. Em primeiro lugar, obter testemunhos individualizados das crianças que pudessem ser confrontados com os testemunhos recolhidos nas entrevistas. Pediu-se, para tal, que os questionários fossem respondidos sob anonimato, de modo que se garantisse uma resposta isenta de qualquer constrangimento⁹⁴.

A segunda finalidade foi a de colher os testemunhos das crianças numa fase mais próxima da conclusão do PE, donde o se haver solicitado que os questionários fossem respondidos durante o período das férias de Natal.

A resposta ao questionário devia ser feita em forma de composição, procurando responder às mesmas questões que serviram de norte às entrevistas.

Apesar da exigência envolvida em aceder a um pedido desta natureza em período de férias, conseguiu-se obter oito composições.

No caso dos adultos, o questionário foi a forma encontrada de cobrir todos os participantes e contornar as agendas preenchidas de cada um deles.

Os questionários encontravam-se divididos em duas partes: uma que inquiria os adultos enquanto participantes e outra que os inquiria, consoante os casos, ora como pais, ora como funcionários do externato.

As perguntas formuladas na primeira parte foram as seguintes:

P1 Como caracterizaria a sua experiência no coro?

P2 Como caracterizaria a relação estabelecida dentro do coro entre crianças e adultos?

P3 Considera que aprendeu alguma coisa do ponto de vista estritamente musical?
Se sim, o quê?

A primeira pergunta, à semelhança do que acontecera nas entrevistas e questionários realizados aos alunos, voltava a incidir sobre o campo das perceções

⁹³ Para além dos adultos participantes na atividade do coro, também o diretor do externato respondeu ao questionário.

⁹⁴ Note-se, todavia, que esse pedido de anonimato não foi observado por boa parte dos respondentes.

e revestia um carácter geral. Ao invés, as perguntas dois e três visavam as aprendizagens sociais e musicais respetivamente.

No que à segunda parte diz respeito, houve três questões comuns:

P1 Que efeitos considera advir para a comunidade escolar da integração de professores, funcionários, pais e familiares num coro de alunos?

P2 Considera desejável para o futuro a manutenção n' O Baloioço de um coro com este tipo de constituição?

P3 Desejaria continuar a fazer parte do coro? Porquê?

E duas questões específicas, uma para os pais (Como avalia a experiência de haver participado num coro juntamente com o seu filho/a?) e outra para os funcionários (Que efeitos considera resultar para a imagem do colégio da constituição de um coro escolar formado por alunos e membros adultos da comunidade escolar, a saber, pais, familiares, professores e funcionários?).

Neste caso, a primeira pergunta e as questões específicas tinham em mente identificar as dinâmicas escolares desencadeadas pelo projeto educativo, ao passo que as questões dois e três, saindo do foco específico da questão de investigação, se prendiam mais com implicações futuras do projeto educativo.

Além dos adultos participantes, foi também entregue ao diretor do externato um questionário, contendo apenas as questões da segunda parte relativas aos funcionários.

Salvo a professora do 4.º ano, todos os outros adultos responderam ao questionário.

3.4 Tratamento de dados

O tratamento dos dados obtidos num processo de investigação difere consoante se trate de informação quantitativa (expressa em valores numéricos) ou informação qualitativa (constituída por textos).

Enquanto que a análise e interpretação dos dados quantitativos se desenrola num molde claramente formatado e numa sequência linear, o tratamento da informação qualitativa constitui um processo mais moroso, complexo e reflexivo⁹⁵.

No caso da presente I-A, que tinha por objeto, recorde-se, o estudo das aprendizagens e dinâmicas escolares geradas pela constituição de um coro composto por adultos e alunos de diferentes idades, o material empírico recolhido foi tão-só de natureza qualitativa (notas de campo, registo audiovisual, transcrição de entrevistas e respostas de questionários).

Para efeitos de análise e interpretação dos dados, procedeu-se, por via de leituras e visionamentos reiterados do material, a um labor de organização dos dados, onde interveio um conjunto de categorias e subcategorias determinadas em função dos eixos de análise que presidiram à investigação em causa.

Assim, estabeleceram-se três categorias genéricas: a das aprendizagens musicais, a das aprendizagens sociais e a das dinâmicas escolares. Inseridas nas aprendizagens musicais, fixaram-se quatro subcategorias relativas às aprendizagens técnicas (englobando a prática vocal, a prática instrumental e o sentido de atuação), expressivas, estruturais e teóricas. Por seu lado, nas aprendizagens sociais, o confronto com os dados conduziu igualmente à determinação de quatro subcategorias:

- i) reforço da autoestima;
- ii) perseverança e esforço,
- iii) perceção do adulto como “aluno”
- iv) disciplina de trabalho em grupo.

Por fim, em termos de dinâmicas escolares, os dados foram enquadrados sob uma tríade de subcategorias: a) valorização da imagem social da escola; b) espaço de partilha e cumplicidade intergeracional e familiar; c) união em torno de um objetivo comum.

Com base neste esquema categorial, segmentou-se o *quantum* informativo em unidades de sentido, que foram codificadas de acordo com a fonte e o sujeito selecionado e subsumidas a cada uma das categorias e subcategorias.

⁹⁵ Cf. *idem*, p.118.

Em baixo, pode-se observar a tabela de ordenação de dados elaborada, que serviu para contabilizar as unidades de sentido atribuídas a cada uma das categorias e subcategorias, apresentando algumas unidades exemplificativas.

Categorias	Subcategorias	Unidades de sentido	Unidades exemplificativas
Aprendizagens Musicais	Técnicas: voz, flauta, instrumentos de lâminas, p.a.i. e sentido de atuação	12E:C 7 Q:C 7 Q:A 20 RA	E:C_MA4 “(…) Eu não sabia tocar flauta. Sabia, mas só que não era lá muito bem e o professor ajudou-me e agora sou uma das melhores que toco flauta.” E:C_B3 “Aprendi a tocar flauta porque não sabia ainda.” E:C_T4 “(…)gostei de aprender novos instrumentos como xilofone, pronto, as pandeiretas e muitas coisas(…)” Q:A_P “Nunca tinha tocado xilofone e em poucas semanas já dava uns toques. Também toquei tambor.” Q:C_B3 “(…) aprendi a pegar bem nas baquetas (…)” Q:C_F4 “(…)sinto-me mais afinado”
	Expressivas	3E:C	C_F4 “ porque o Presépio para mim foi a minha música (…) que se tem de dar mais, assim como posso dizer, eu digo assim respeito porque a cantar normalmente, com voz calma, baixinho, como estamos a falar assim(…)”
	Estruturais	3Q:A 1 E:C 8 RA	A_1_R “(…)entender a importância de cada grupo de instrumentos no conjunto;” “(…)compreender como se articulavam as vozes com o instrumental.” “Tive oportunidade de perceber o que é uma cantata;”
	Teóricas	2 Q:A 1Q:C 1 E:C 1 RA	Q:A_Mg Aprendi a distinguir xilofones de metalofones, e altos de baixos e distingui-los de jogos de sinos que para mim eram “xilofones pequeninos” (…) Também me deu a conhecer a “conversão” da escala dó, ré, mi… na sua representação por letras: C, D, E… .
Aprendizagens sociais	O reforço da auto estima	3E:C 1Q:A 2 RA	Q:A_Marg “(…)também foi extremamente importante na motivação e na autoestima dos alunos. Muitos deles deixaram outras atividades para se entregarem ao coro. Penso que a extinção do coro lhes provocaria desilusão e alguma frustração.”
	Perseverança e esforço	1NC:C 1 E:C 3 RA	NC: C_MA4 “Professor, consegui em casa. Obrigado por insistir.”

	A percepção do adulto como "aluno"	3 Q:A 8 E:C 3 RA	C_JG(4) “(…)Por exemplo, o Pedro, ele entrou praticamente no início do coro, mas quando nós demos coisas novas eu notei que, por exemplo, os Pastores, ele demorou mais a aprender que nós.”
	Disciplina de trabalho em grupo	1 RA	
Dinâmicas Escolares	Valorização da imagem social da escola	5 Q:A	Q:A_R “Eu acho que iniciativas deste género são riquíssimas para o estreitamento da relação dos pais com o meio escolar e, em última análise, com os filhos. É uma iniciativa meritória e desejável em qualquer estabelecimento de ensino. “
	Espaço de partilha e cumplicidade intergeracional e familiar	14Q:A 6 Q:C 5 E:C	Q:A_P “ As crianças eram muitas e os adultos eram poucos. No meu entender criámos laços de amizade com crianças que raramente víamos ou falávamos. Fiquei muito amigo de alguns deles e isso para mim já valeu a ida ao coro. Cantei e até brinquei como se tivesse a idade deles...quase que vesti a pele de aluno do baloiço” Q:A_Mg “(…) Foi essencialmente uma relação de comunhão e entreatajuda.”
	União em torno de um objetivo comum	2 Q:A 1 RA	Q:A_R “Penso (...) que se conseguiu (...) criar um verdadeiro espírito de equipa com empenho e dedicação em torno de um objetivo comum.” Q:A_Mg (...) pois como o objetivo era comum encontramos-nos a ser ensinados e ajudados pelos alunos a tirar dúvidas com os outros pais.

Legenda:

Fontes: Q = Questionário; E = Entrevista; RA = Registo audiovisual; NC = Nota de campo;

Sujeitos: C = Criança; A = Adulto;

3.5 Resultados

Concluídas as anteriores etapas da investigação impunha-se, então, cotejar os dados, apurar congruências e discrepâncias entre as fontes, aplicar uma “grelha” interpretativa que estabelecesse a interligação coerente entre as diferentes unidades de sentido e fazer “falar” os dados, i.e., perceber que resultados eram por eles patenteados, tendo em vista a resposta à questão investigacional de partida, que

versava sobre as aprendizagens e dinâmicas escolares geradas pelas constituição de um coro e orquestra de escola formados por adultos e alunos do 1.ºCEB.

Ora, em matéria de aprendizagens, o presente PE desenvolveu, no meu entender, aprendizagens fundamentalmente em dois campos: o musical e o social. No tocante às aprendizagens musicais elas situam-se, como seria expectável num projeto centrado na interpretação musical e desenvolvido com crianças do 1.º Ciclo e adultos com débil formação musical, sobretudo no plano técnico, mais concretamente no plano da aquisição de rudimentos técnicos em termos de prática instrumental e vocal. No caso da primeira impõe-se distinguir os diferentes tipos de instrumentos implicados no PE e o diferente grau de envolvimento que os participantes do PE tiveram com eles. Começando pela flauta, julgo que é inquestionável ter havido uma aprendizagem de bases técnicas (posicionamento correto de mãos e dedos, postura corporal adequada, controlo da emissão de ar na produção de som) por parte dos alunos do 3.º ano⁹⁶ e um desenvolvimento dessas mesmas bases por parte dos alunos do 4.º ano. Para além dos progressos técnicos e sonoros que pude constatar ao longo dos ensaios, a corroboração deste resultado é dada por vários momentos gravados em vídeo⁹⁷ e por testemunhos escritos e orais dos alunos⁹⁸.

Relativamente aos instrumentos de lâminas, também me parece ser patente a aquisição num grau obviamente muito incipiente de rudimentos técnicos tais como o tocar com os pulsos e não com os braços, o manter as baquetas perto das lâminas dos instrumentos, a utilização simultânea e alternada das baquetas, ou ainda o controlo do ataque.

As fontes de dados aduzidas para a flauta fornecem igualmente dados relevantes para os instrumentos de lâminas. Nas respostas aos questionários, um adulto referiu: “Nunca tinha tocado xilofone e em poucas semanas já dava uns toques.” E um aluno de 3.º ano escreveu: “(...)aprendi a pegar bem nas baquetas (...)”. Mostras da

⁹⁶ Note-se que para os alunos de 3.º ano, a atividade do coro representou uma iniciação à flauta, cuja prática não fora ainda introduzida nas aulas curriculares de Expressão Musical.

⁹⁷ Veja-se na seleção de vídeos em anexo as ilustrações audiovisuais guardadas nas pastas “Flauta”, organizadas dentro das pastas “Aprendizagens musicais_Técnicas”, inseridas, por sua vez, nas pastas “Outubro”, “Novembro” e “Dezembro”.

⁹⁸ Uma aluna do 4.º ano, por exemplo, declarou em entrevista que “eu não sabia tocar flauta. Sabia, mas só que não era lá muito bem e o professor ajudou-me e agora sou uma das melhores que toco flauta.”. Já em resposta a um questionário, um aluno de 3.º ano escreveu “aprendi a tocar flauta porque não sabia ainda.”

progressão técnica de que os instrumentistas deram prova ao longo do projeto educativo são os vídeos que podem ser consultados em anexo e que se encontram nas pastas P.A.D.⁹⁹

Menos expressivos são os dados sobre as aprendizagens atinentes aos instrumentos de percussão de altura indeterminada, o que se compreende dado que a sua utilização foi mais reduzida. Ainda assim, a apropriação de rudimentos técnicos em termos de manipulação e ataque aparece, do meu ponto de vista, refletida nos vídeos em anexo colocados nas pastas P.A.I.¹⁰⁰

Quanto à prática vocal, elemento nuclear do PE, a investigação dá conta duma sensibilização para aspetos fundacionais da técnica vocal como a colocação da voz, o controlo da respiração e a homogeneidade do canto coral. “Com o coro aprendi (...) a colocar a voz”¹⁰¹, “(...) aprendi a cantar em conjunto com os meus amigos”¹⁰², “(...) sinto-me mais afinado do que antes (...)”¹⁰³, “(...) controlávamos a respiração”¹⁰⁴ são exemplos de testemunhos que reconhecem claramente tal sensibilização. Não posso deixar, todavia, de registar que o desempenho vocal dos coralistas constitui, do meu ponto de vista, um dos calcanhares de Aquiles do PE.

Ainda no âmbito das aprendizagens técnicas, e apesar das entrevistas, questionários não mencionarem tal ponto, julgo que o PE logrou desenvolver o sentido de atuação dos participantes, em particular das crianças, como atestam os vídeos referenciados na tabela de ordenação¹⁰⁵ e como pude observar no dia do concerto, em que alguns alunos do 1.º ano mantiveram uma postura e atitude de palco corretas, não obstante o cansaço que abrigavam e que ressumou amplamente findo o espetáculo¹⁰⁶.

Já fora da órbita da técnica, surgem indicadas pelos dados aprendizagens também no plano da teoria, mais concretamente, na apropriação de conceitos (estrofe, refrão,

⁹⁹ Estas pastas estão arrumadas dentro das “Aprendizagens musicais_Técnicas, que, por sua vez, se acham nas pastas “Outubro”, “Novembro” e “Dezembro”. Cf. Anexo 6.

¹⁰⁰ Seguir os mesmos procedimentos relativos às pastas “P.A.D.”. Veja-se nota anterior. A pasta P.A.I. não se acha, porém, na pasta “Outubro”.

¹⁰¹ Extraído dum questionário respondido por uma aluna do 3.º ano.

¹⁰² Extrato dum questionário respondido por uma aluna do 2.º ano.

¹⁰³ Extrato dum questionário respondido por um aluno do 4.º ano.

¹⁰⁴ Extrato duma resposta dada em entrevista por uma aluna do 1.º ano.

¹⁰⁵ Cf. “Aprendizagens musicais_Sentido de atuação”, na pasta “Dezembro”, em anexo 6.

¹⁰⁶ Com efeito, houve um aluno do 1.º ano que se deitou derreado no palco, poucos minutos após a conclusão da cantata.

prelúdio)¹⁰⁷, códigos (nomenclatura anglo-saxónica das notas)¹⁰⁸ e convenções (haver, por exemplo, “pautas diferentes para cada instrumento”¹⁰⁹).

Com menos destaque e certamente com menos alcance foram as aprendizagens desenvolvidas pelo PE nos planos da expressão e da forma musical, planos que como, refere Swanwick (1988:70-87), pertencem à estádios de desenvolvimento mental e musical mais avançados.

Assim, nas aprendizagens do foro expressivo, o PE alcançou despertar, pelo menos de forma inequívoca em dois casos, a atenção para a correlação existente entre a dinâmica e o carácter de que se investe cada obra ou peça musical.¹¹⁰

Quanto à dimensão formal, embora só um adulto haja verbalizado a aquisição de noções relativas à dimensão estrutural da música, afigura-se-me incontestável que a ampla maioria dos participantes acabaram ao longo do processo por interiorizar o esquema formal das canções estróficas da Cantata, em razão, não só, de serem capazes de as executar¹¹¹ sem se perderem nas transições de uma secção formal para outra, mas, sobretudo, de conseguirem, como atestam vários vídeos¹¹², responder às minhas solicitações no sentido de principiarem a tocar ou cantar de diferentes secções das canções.

No capítulo das aprendizagens sociais, os dados evidenciam, a meu ver, resultados que apontam para o reforço da autoestima e da capacidade de esforço e perseverança, elementos que não deixam de ter uma relação entre si, pois o orgulho de superar dificuldades com suor e persistência constitui decerto um fator de autovalorização. Testemunho relevante na área da autoestima é, decerto, o da

¹⁰⁷ Uma vez que a Cantata era composta por quatro peças, todas elas na forma de canção estrófica, conceitos como estrofe, refrão e prelúdio faziam parte do meu vocabulário corrente durante os ensaios e era inegável o entendimento tácito que deles havia quer entre os cantores, que entre os instrumentistas.

¹⁰⁸ A nomenclatura anglo-saxónica das notas figurava na maioria dos instrumentos de lâminas e obrigou-me desde muito a ter de explicar aos participantes dos ensaios instrumentais a sua conversão para a nomenclatura latina. Vejam-se a este respeito os vídeos colocados em “Aprendizagens Musicais_Códigos”, na pasta “Outubro”, em anexo 6.

¹⁰⁹ Extrato retirado dum questionário respondido por um adulto participante. Embora houvesse mais adultos do PE a ter acesso às partituras da Cantata, apenas o autor do testemunho aqui citado explicitou esta percepção.

¹¹⁰ Leiam-se, a este respeito os seguintes testemunhos: “(...)porque o Presépio para mim foi a minha música mais fácil e mais até ...que se tem de dar mais, assim como posso dizer, eu digo assim respeito porque a cantar normalmente, com voz calma, baixinho, como estamos a falar assim(...)” e “ (...)Fiquei a conhecer melhor e a tocar alguns instrumentos e a colocar a voz consoante as músicas.”. O primeiro é retirado da entrevista a um aluno de 4.º ano e o segundo de um questionário respondido por um adulto.

¹¹¹ Durante a fase de consolidação e revisão que teve lugar em dezembro, executaram-se todas as peças do princípio ao fim em várias ocasiões.

¹¹² Cf. “Aprendizagens Musicais_Formais”, nas pastas “Novembro” e “Dezembro”, em Anexo 6.

secretária do externato, pela qual passa muita da vida do externato¹¹³. Para esse reforço da autoestima julgo haver contribuído a atitude encomiástica que por vezes tomei como modo de encorajamento e alento dos participantes.¹¹⁴ Ainda quanto ao desenvolvimento da capacidade de esforço e perseverança, cumpre salientar, com base nos dados, em especial nas imagens registadas¹¹⁵, que o cansaço sentido pelos alunos derivado da hora dos ensaios e da acumulação de aulas e atividades nunca sobrelevou a vontade que os participantes mantiveram de avançar na montagem da cantata.

A presença de adultos na condição de “alunos” numa atividade escolar de 1.º Ciclo, facultou as crianças, como os dados testificam, com uma perspetiva incomum sobre a figura do adulto, que de canonicamente ajudante passou para passível de ajudada, que despindo a pele de autoridade, vestia o fato do par, do colega, do amigo¹¹⁶, dotado do seu ritmo de aprendizagem próprio.

Num trabalho de música de conjunto como foi o PE, seria impensável a ausência de uma disciplina de funcionamento coletivo. Às regras ordinárias próprias do estar em sala de aula (“levantar o braço para pedir a palavra”, “não mastigar pastilha na sala de aula”, etc.), acresciam outras específicas do PE como eram o “saber esperar pela sua vez para tocar um instrumento”¹¹⁷, ou o “saber circular pela sala nas regulares trocas que se faziam de instrumento”. Embora a observação dessas regras não se oferecesse a nenhum dos inquiridos como matéria de pronunciamento, ela de facto existiu como demonstram as gravações audiovisuais¹¹⁸. Note-se, porém, que, por um lado, essa disciplina se foi construindo e, por outro, revestia uma certa tolerância em relação a disrupções causadas pelo excesso de entusiasmo ou pela fadiga existente particularmente em fases mais avançadas dos ensaios, em especial entre os alunos do 1.º ano¹¹⁹.

¹¹³ “(...)também foi extremamente importante na motivação e na autoestima dos alunos. Muitos deles deixaram outras atividades para se entregarem ao coro. Penso que a extinção do coro lhes provocaria desilusão e alguma frustração.”

¹¹⁴ Cf. os vídeos de “Aprendizagens Sociais_Reforço da autoestima”, na pasta “Outubro”, em Anexo 6.

¹¹⁵ Vide “Aprendizagens sociais_Perseverança e esforço” nas pastas “Outubro” e “Novembro”, em Anexo 6.

¹¹⁶ Leia-se o testemunho deste adulto participante: “Fiquei muito amigo de alguns deles e isso para mim já valeu a ida ao coro. Cantei e até brinquei como se tivesse a idade deles...quase que vesti a pele de aluno do baloiço.” Vide ainda em anexo 6 “Aprendizagens Sociais_Percepção do adulto como aluno”, nas pastas “Outubro”, “Novembro” e “Dezembro”

¹¹⁷ Nem sempre havia instrumentos disponíveis para todos os instrumentistas.

¹¹⁸ Vide “em Anexo 6, Aprendizagens sociais_Disciplina de trabalho em grupo”, na pasta “Novembro”.

¹¹⁹ Neste particular cumpre, todavia, assinalar que, sobretudo nos ensaios instrumentais, o entusiasmo de alguns participantes levou em várias ocasiões à prolongação do tempo de ensaio.

Respondendo, agora, à questão das dinâmicas escolares, os dados põem de manifesto a valorização que o PE promoveu em termos da imagem social da escola. São várias as indicações nesse sentido. A começar, desde logo, pelo agrado com que o diretor do externato secundou o conceito do PE¹²⁰ e que perdurou até à conclusão do mesmo, de que são prova o contentamento com que avaliou o concerto e o interesse registado no questionário de divulgar, fora do âmbito estrito do colégio, a atividade do coro. Em consonância com esta visão encontram-se os pronunciamentos dos funcionários participantes e também dos pais, que enaltecem o papel que a escola, por via deste tipo de atividades, pode desempenhar em termos de coesão familiar e comunitária.¹²¹

A par das aprendizagens técnicas, a evidência que mais ressoa dos dados é o facto de a atividade do coro e o PE, em concreto, haver conseguido criar um espaço de partilha e cumplicidade familiar e intergeracional. Amplamente reconhecido e explicitado pelos inquiridos adultos¹²², esse resultado mana também das declarações feitas pelas crianças, unânimes em expressar o seu agrado pela presença dos adultos.¹²³ Fatores vários contribuíram, a meu ver, para essa dinâmica de partilha e cumplicidade:

- a) a jovialidade e a simpatia do primeiro adulto participante, que soube perfeitamente integrar-se num grupo exclusivamente formado por crianças.
- b) o estatuto de “aluno” dos adultos, que os equiparava às crianças, “esbatendo”, assim, as “distâncias geracionais”¹²⁴ e criando um ambiente *inter pares*.

¹²⁰ Na fase inicial de organização do PE, o diretor fez referência em mais do que uma vez ao aspeto, por ele considerado muito positivo, de os ensaios do coro realizados no ginásio, sito junto à entrada do externato, virem a constituir uma “montra” do tipo de atividades levadas a cabo pelo colégio.

¹²¹ Leia-se, v.g., o excerto desta resposta dada ao questionário por uma mãe participante: “Tem tudo a ver com aquilo em que acredito. Os nossos filhos passam muitas vezes mais tempo na escola do que em casa com os pais; assim sendo é muito bom a existência de uma “mini comunidade” onde eles se sintam também integrados, apoiados e activos [*sic*].”

¹²² A título de exemplo, leiam-se estes testemunhos prestados por dois adultos: a) “Estabeleceu-se uma relação de cumplicidade, crianças e adultos interajudaram-se [*sic*] e aprenderam mutuamente.”; b) “(...)Essa cumplicidade faz-se sentir também entre os adultos que faz com que se aproximem e se aprofunde uma relação muito saudável entre pais/familiares e professores/colaboradores.”

¹²³ Note-se, por exemplo, a transcrição deste excerto de entrevista, que dá voz a uma aluna de 3.º ano:

“P: Mas gostaste que os adultos tivessem participado?”

B: Sim.

P: Sim? Mas porquê é que gostaste?”

B: Porque assim podia conviver mais com eles.”

¹²⁴ Expressões retiradas duma resposta dada por um pai participante ao questionário.

c) a existência de um concerto a realizar, que exigia o abraçar comum de uma meta a atingir e um desafio a vencer.

Este último fator marca, de resto, uma dinâmica contígua à da partilha e da cumplicidade, que é a da união em torno de um objetivo comum, patenteada nos questionários dos adultos¹²⁵ e dada a observar ao longo dos ensaios, por exemplo, em situações onde as desinteligências pessoais existentes entre alunos ficavam postas de lado e davam lugar à entreajuda e a emergência dum espírito de equipa¹²⁶.

¹²⁵ Elucidativos são, v.g., as seguintes respostas escritas por dois adultos: i) “Penso (...) que se consegui (...) criar um verdadeiro espírito de equipa com empenho e dedicação em torno de um objetivo comum”; ii) (...) pois como o objetivo era comum encontramos-nos a ser ensinados e ajudados pelos alunos a tirar dúvidas com os outros pais.”

¹²⁶ Vide “Dinâmicas escolares_União em torno de um objetivo comum”, na pasta “Novembro”, em Anexo 6. Posso garantir que a relação existente entre os flautistas em foco no vídeo referido distava de ser pacífica.

4. Conclusões e implicações educativas

Sob a designação “Realização duma Cantata de Natal – Aprendizagens e dinâmicas escolares”, o projeto de estágio aqui relatado assumiu o duplo papel de projeto educativo e projeto de investigação. Enquanto projeto educativo (PE), procurou dar resposta a uma situação deficitária do ensino da música no 1.º Ciclo, levando a cabo um trabalho na área da música de conjunto, com vistas à montagem e apresentação pública de uma cantata de Natal. Este processo de intervenção pedagógica teve lugar no Colégio “O Baloço” e decorreu no quadro da atividade extracurricular do Coro, integrada por alunos dos quatro anos do 1.º CEB e adultos membros da comunidade escolar (encarregados de educação, funcionários e docentes). O seu principal objetivo pedagógico consistia em desenvolver competências no domínio da prática vocal e instrumental, cultivar a expressividade musical, a audição e o sentido de atuação (“performance”).

Na qualidade de projeto de investigação (PI), estabeleceu-se como questão de partida o apuramento das aprendizagens e dinâmicas escolares geradas pela constituição de um coro composto por adultos e por crianças de diferentes idades. Em resposta a este quesito, a interpretação dos dados recolhidos (via entrevistas, questionários, notas de campo e registo audiovisual) apontou para um conjunto de aprendizagens musicais (técnicas, expressivas, formais e teóricas), sociais (a perceção de si próprio e do outro e o saber trabalhar em grupo) e de dinâmicas escolares (valorização da imagem social da escola, coesão em torno de um objetivo comum e partilha intergeracional e familiar).

A adoção da metodologia I-A obedeceu aos escopos fundamentais de valorizar o ensino da música nas escolas do 1.º Ciclo e potenciar o autoconhecimento e as minhas competências profissionais. A fim de contribuir para tais propósitos e com base nos resultados obtidos e aduzidos no capítulo anterior, importa ora empreender um esforço reflexivo, uma “exploração reflexiva”¹²⁷, que incida sobre a questão de investigação em confronto com a problemática arrostada pelo PE, com os supramencionados objetivos pedagógicos do PE, bem como com os pressupostos teóricos explicitados no capítulo 2.

¹²⁷ Cf. Coutinho (2009:360).

As considerações subsequentes, num primeiro ponto, tomarão a forma de conclusões e limitações atinentes ao projeto e, em segundo lugar, procurarão elaborar, face aos resultados alcançados, uma série de implicações prospetivas em termos pessoais, profissionais e sociais.

4.1 Conclusões

Dada a natureza localizada, microcontextualizada e, logo, parcial dos putativos “conhecimentos” alcançados pela metodologia de I-A¹²⁸, as conclusões expostas a continuação não pretendem veicular qualquer teoria generalizável, ou espelhar conceções de objetividade indisputável e devem, por conseguinte, ser entendidas à luz dessa cautela, digamos assim, epistemológica.

O conceito de “fazer música” e a sua operacionalização no âmbito do primeiro ciclo.

Tanto no 2.º como no 3.º Ciclo, o conceito de “fazer música”, quer na sua formulação mais literal ou genérica¹²⁹, quer na sua formulação mais elaborada e porventura mais completa (a tríade interpretação, composição, audição)¹³⁰, tem sido assumido como eixo central da Educação Musical nos vários documentos programáticos e orientadores publicados até à data. Já mais recentemente, este mesmo princípio orientador foi instituído, seja de forma mais implícita e oficial¹³¹, seja de forma mais explícita e oficiosa¹³², no quadro do 1.º Ciclo.

Qual a correspondência real entre as acima mencionadas diretrizes ou orientações teóricas e a prática pedagógica efetiva é material sobre a qual existem perspetivas assaz críticas, que falam dum enfatizar excessivo da componente teórica¹³³.

Mas antes de prosseguirmos procuremos aprofundar o sentido do tal “fazer música”. Quais serão as características do “fazer música”? Haverá um “fazer música” próprio de crianças e de jaez heterogêneo relativamente ao “fazer música” dos adultos?

¹²⁸ Veja-se a este respeito Máximo-Esteves (2008-108 e ss).

¹²⁹ Cf. referentes ao 2.º e 3.º Ciclo, ME (1991:213) e ME (*idem*:363) respetivamente.

¹³⁰ Cf. ME (2001:1).

¹³¹ Cf. ME (2004:67). Cumpre, todavia, assinalar que este documento já se não encontra em vigor, pois foi revogado pelo Despacho n.º 17169/2011.

¹³² Vasconcelos (2006:7).

¹³³ Cf. a este respeito Vasconcelos (2004:6).

Ora é neste ponto que, no meu entender, importa recuperar a perspetiva dalcroziana citada por Swanwick (1999:37):

“And there must be no confusion as to what is understood by “music”. There are not two classes of music: one for adults, drawing rooms and concert halls, the other for children and schools. There is only one music (...)”

A afirmação e defesa desta identidade una da música comporta, sob o meu ponto de vista, consequências substantivas para o ensino da música. Do DNA da música faz parte, *inter alia*, a expressividade artística, a sua apresentação pública em concertos, recitais ou outros espetáculos interdisciplinares, a música solista, a música de conjunto,...

Deixando de lado o 2.º e 3.º Ciclo, será que nas escolas portuguesas do 1.º Ciclo, a música aprendida e praticada reflete algumas dessas dimensões essenciais? Julgo haver demonstrado que não na introdução do presente relatório.

A melhoria do ensino da música no 1.º Ciclo exige, pois, na minha ótica, o sobrelevar da discrepância atrás referida entre retórica programática e operatividade pedagógica. Neste sentido, considero representar este projeto educativo uma nota destoante em semelhante “panorama”, ao recolocar a tónica no “fazer música” e ao exemplificar, à sua diminuta escala e certamente com deficiências, de como a prática musical realizada no quadro da música de conjunto pode ser efetivamente implementada no 1.º Ciclo e servir como catalisador do envolvimento e desenvolvimento da literacia musical dos alunos.

A “desinfantilização” do ensino da música. Desafios, riscos e expectativas.

Para além das falhas estruturais apontadas por Mota (2007), Castro (2007), Palheiros e Encarnação (2007) e por sucessivos relatórios da APEM¹³⁴ ao ensino da música no 1.º Ciclo, posso acrescentar a título pessoal, e com base na minha experiência de sete anos como docente nas AEC, que a prática musical que tenho verificado nas escolas do 1.º Ciclo, quando existente, é, por via de regra, a) circunscrita a tipologias musicais pouco diversificadas e genuínas¹³⁵, b) subjugada a uma sorte de “karaoke, em que a música não se faz de forma autónoma, sem

¹³⁴ Cf. APEM (2007, 2008, 2009, 2010 e 2011).

¹³⁵ Sobre o conceito de música genuína ou autêntica e a problemática a ele inerente na educação musical, veja-se Swanwick (1999:99-101).

“muletas áudio” pré-formatadas, c) executada em espetáculos musicais que decorrem por norma em locais e com recursos acusticamente impróprios e d) onde, como refere Vasconcelos (2001:11), “difícilmente se descortina um trabalho verdadeiramente artístico”.

Não pretendo com isto condenar ou excluir o uso de suportes áudio, pois reconheço-lhes a utilidade didática e não se me afigura incompatível com a necessária “expressividade artística” que se exige de uma execução musical, mas questiono-me porque é que há de ser impensável ter um grupo de crianças do 1.º Ciclo a cantar a *capella* e a tocar num registo puramente acústico como é “de esperar” que o faça um coro, ou um grupo de câmara de adultos?

Não estaremos, dessa maneira, a “infantilizar” no sentido pejorativo do termo o ensino da música, quebrando a “música una” de Dalcroze?

Em “Music in the Primary School”, Janet Mills alerta para os perigos de subestimar as reais capacidades das crianças¹³⁶. Ainda noutra obra¹³⁷ a mesma autora indica o albergar de expectativas altas relativamente aos alunos como um dos distintivos do “effective teaching” na esfera do ensino musical superior e questiona porque é que essa marca não há de fazer parte do ensino musical “não superior”. Afinal de contas, se o Português ou a Matemática impõem desafios e exigências aos quais se espera os alunos respondam, por que motivo a disciplina de Educação Musical haverá de proceder de maneira diversa, prestando-se assim à ideia que muitas pessoas têm da música como mero entretenimento ou como subsidiária das disciplinas que realmente “contam”¹³⁸.

O modo como, neste PE, alunos do 3.º e 4.º ano, com um nível inexistente ou muito rudimentar de flauta, sem qualquer experiência prévia com instrumentos de lâminas conseguiram, em concurso com os adultos, assegurar a parte instrumental da cantata e a maneira como crianças do 1.º e 2.º ano aprenderam de cor uma letra de conteúdo que não se pode considerar propriamente “infantil”, e sobrepujaram, embora não com um desempenho inteiramente satisfatório, a dificuldade de conciliar o seu desempenho vocal com o acompanhamento instrumental, habilita-nos a pensar que crianças do 1.º Ciclo possuem um potencial de resposta à desafios e

¹³⁶ Cf. Mills (1991:96).

¹³⁷ Cf. Mills (2005:88-89). Ainda sobre este tópico, veja-se *ibidem*, pp. 108-110.

¹³⁸ Veja-se a este respeito Palheiros (1993:52). Encontra-se aqui em jogo a função e a justificação da Educação Musical como disciplina escolar, que, no nosso entender, como referimos no capítulo 2, se deve prender com o valor intrínseco da própria música.

exigências musicais acima das expectativas do senso comum, de tal forma que as teorias de desenvolvimento devem ser encaradas com alguma reserva e não de uma forma rígida.¹³⁹

O papel do esforço no “fazer música” e o necessário tato psicológico do professor.

A profusão de literatura didática e de conceptualização pedagógica em torno das atividades lúdicas destinadas ao ensino da música cavalga na ideia de que o ensino deve ser o mais divertido e prazenteiro possível. Não é de todo minha intenção excomungar tal conceção, pois estou convencido de que a diversão, a exploração lúdica da música deve constituir uma vertente indispensável do ensino da música, independentemente das idades.¹⁴⁰ Mas considero pernicioso a visão pedagógica de que o ensino da música se deve reduzir a uma aprendizagem exclusivamente prazenteira. O “fazer música”, como referem os especialistas¹⁴¹, demonstram os estudos¹⁴² e como qualquer músico sabe, envolve também sacrifício, esforço e trabalho.

Ao longo do PE, os participantes atravessaram momentos de cansaço, esforço, frustração. Mas foram esses momentos que deram mais sabor a outros de superação de dificuldades, de construção e de recompensa pelo esforço despendido. Por conseguinte, este projeto aponta para a necessidade de um equilíbrio entre a diversão e o esforço na aprendizagem musical, que deve ser gerido com tato psicológico por parte do professor, a fim de não cair em excessos e criar barreiras intransponíveis. Aponta outrossim para a necessidade de o professor arrostar as dificuldades dos alunos com encorajamento e perseverança.

O papel da atuação.

No caso concreto do projeto aqui em causa, o concerto funcionou, em particular para as crianças, como a justificação e recompensa de todo o trabalho desenvolvido,

¹³⁹ Sobre as fragilidades e falácias da pedagogia naturalista e desenvolvimentista, cf. Hirsch, Jr (1999:79-91).

¹⁴⁰ Vide, a título de exemplo, as considerações tecidas sobre este ponto por Mills (2007:85-86).

¹⁴¹ Cf. entrevista concedida por Susan Hallam, em particular a partir dos 6:50s, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=88YD_TwOdp8.

¹⁴² Cf. O'Neill, S. (1999:35).

como uma vivência musical de particular intensidade e como uma injeção “vitamínica” da sua autoestima.

Dos testemunhos recolhidos e da observação realizada, tornaram-se patentes determinadas virtudes extramusicais derivadas de um espetáculo desta natureza¹⁴³ e que passaram pelo reforço da vida cultural e social da comunidade escolar e pelo reconhecimento que pais, encarregados de educação e diretor da escola lhe prestaram.

Por conseguinte, somos levados a concluir que este género de atuações constituem um espaço fundamental de avaliação do ensino desenvolvido. Com efeito, e no caso de uma avaliação positiva, a atuação pode, por um lado, revigorar o papel da educação musical nas escolas e, por outro, fortalecer a capacidade reivindicativa do professor, legitimando-o para sensibilizar os agentes decisores escolares para fatores que em regra são ignorados ou secundarizados (v.g. espaço e acústica da sala de aula, instrumentos e outros recursos didáticos, etc.).

Igualmente relevante do nosso ponto de vista foi o espaço onde o concerto teve lugar. No caso do 1.º Ciclo, realidade que melhor conheço em virtude da minha experiência docente, as festas escolares onde têm lugar as atuações musicais são organizadas em espaços que não reúnem as condições necessárias para assegurar uma qualidade sonora mínima. O resultado, por norma, são microfones dissonantes, inaudibilidade para parte da audiência, volumes destemperados, etc. Isso leva a que muitos professores de música excluam à partida a preparação de um concerto sem recurso a amplificação, ou suportes áudio.

É fundamental, pois, garantir que os locais das atuações sejam selecionados em função das características do repertório a apresentar em espetáculo.

Aprendizagens sociais e dinâmicas escolares.

Em termos de aprendizagens sociais e dinâmicas escolares, os principais resultados evidenciados pela nossa investigação foram o incremento da autoestima, a iniciação a uma disciplina de trabalho em grupo, a perceção do adulto sob prismas não convencionais (o adulto enquanto “aluno” e o adulto provido de ritmos de aprendizagem diferentes dos da criança), a apropriação do coro como espaço de

¹⁴³ Estes benefícios encontram-se, por exemplo, focados em Plummeridge (2001b:136).

proximidade, cumplicidade e partilha intergeracional e familiar, a assunção do coro como valorizador da imagem social da escola.

Este conjunto de resultados vem, por um lado, corroborar as potencialidades cognitivas, emocionais e sociais versadas pela antropologia e pela psicologia e sociologia da música¹⁴⁴, e, por outro, suportar a necessidade de perspetivar a escola de uma outra maneira, onde a música, como refere Vasconcelos (2003:1), seja "concebida como cultura, como forma de conhecimento e de desenvolvimento comunitário"¹⁴⁵.

Num tempo em que, por constrangimentos sociais, a escola se vê forçada a assumir uma presença preponderante na vidas das crianças (pense-se nas denominadas políticas da "Escola a tempo inteiro"), afigura-se-me fundamental que a escola encontre procedimentos organizacionais alternativos a fim de possibilitar o envolvimento nas atividades escolares em geral, e musicais em particular, do meio familiar e social, tanto mais importantes quanto constituem, reconhecidamente, um dos fatores ligados ao sucesso das crianças na aprendizagem musical.¹⁴⁶

4.2 Limitações

O dever deontológico de melhorar no futuro a nossa prática profissional impõe que se faça uma análise das limitações existentes e das falhas cometidas ao longo do estágio.

Muitas terão sido certamente, mas aqui assinalo tão-só aquelas que considero ser as mais relevantes.

Desempenho vocal:

A qualidade do desempenho vocal dos coristas tanto nos ensaios como, sobre tudo, no concerto, constituirá, porventura, a maior pecha do meu trabalho.

¹⁴⁴ "Music then provides a rallying point around which the members of society gather to engage in activities which require the cooperation and coordination of the group", escreve Merriam (1964:227), sublinhando a função de integração na sociedade que a música pode exercer. Sobre os efeitos que a música pode induzir em termos da percepção de si-próprio e do outro veja-se Hoffer (1992:720-721) e MacDonald (2002:3 e ss.).

¹⁴⁵ Noutro texto, o mesmo autor fala da escola como "centro de cultura e não apenas como estabelecimento de ensino". Cf. Vasconcelos (2002:17).

¹⁴⁶ Vide sobre esta matéria O'Neill, S. (1999:35) e Pinto, A. (2004:40-41).

Para além das eventuais incapacidades pessoais, houve um conjunto de constrangimentos que é mister referir. A intenção de ensamblar a parte vocal com o acompanhamento instrumental obrigou a uma gestão dos ensaios que acabou por enfatizar mais o trabalho instrumental em detrimento da componente vocal. Havendo três ensaios por semana, dois eram destinados à secção instrumental e um à secção vocal, com a agravante de que esta última era, em grande parte, apenas assegurada pelos alunos do 1.º e 2.º ano, cujas capacidades técnico-expressivas eram limitadas e careciam de ser desenvolvidas. Nessa medida, admito a possibilidade de não haver encontrado o ponto de equilíbrio certo, talvez porque inconscientemente me sentisse mais confortável e seguro com a condução dos instrumentistas do que dos cantores.

Cabe também ponderar se não haveri também incorrido em excesso de ambição ao querer incorporar tantos elementos musicais (instrumentos, vozes, percussão corporal, gestos). Alguma contenção e “edição” poderiam eventualmente haver contribuído para uma maior solidez e qualidade artístico-expressiva do concerto. Menos é mais, reza a máxima arquitetural.

Excesso de ênfase nas aprendizagens técnicas?

Autores como Swanwick (1979:48; 1996:240-241) e Vasconcelos (2003:12) alertam para os riscos do enfoque excessivo nas questões técnicas. Sou sensível a estes alertas e sinto que a pressão de montar um repertório desta natureza acabou por não permitir a realização de determinadas atividades relevantes em termos de apreciação estética ou exploração de timbres, dinâmicas, texturas, etc. Outras estratégias de aprendizagem inicialmente previstas e que, para minha frustração, vieram a não ter lugar foram - a confrontação auditiva dos coralistas com as suas próprias execuções musicais, a visualização e apreciação da gravação dos próprios ensaios, ou ainda a presença de um coralista profissional para conduzir um ensaio vocal.

Condições logísticas

A falta de uma sala própria para os ensaios de coro obrigou à deslocação dos coralistas e dos instrumentos de um lado para o outro, acabando em determinadas ocasiões por subtrair tempo aos ensaios.

4.3 Implicações

Para efeitos de organização formal das ideias optámos por estruturar a exposição das implicações em três planos: o pessoal, o profissional e político ou social. Na realidade, estas três dimensões não estão separadas umas das outras, mas interpenetram-se.

Plano pessoal

Em termos de compreensão e melhoria da minha prática docente, a experiência deste projeto sensibilizou-me para a importância de saber sofrer as minhas ambições e expectativas e de conseguir equacioná-la na sua relação com o tempo disponível, com os recursos humanos e físicos disponíveis e com as minhas próprias capacidades que, naturalmente, exibem muitas lacunas e insuficiências. Neste último aspeto em particular, as inconsistências que este projeto mais evidenciou terão sido em matéria de pedagogia vocal e direção coral. (Não tenho ilusões e sei de outras muitas, como seja a falta de familiaridade com um espectro mais rico de linguagens musicais) Haverá porventura dois caminhos possíveis. O de eludir os “escolhos” e refugiar-me nos meus pontos fortes, ou o de encarar essas insuficiências e cuidar de debelá-las. Julgo que a segunda via será a mais benéfica e a única que me ajudará a tornar um professor mais completo.

Plano profissional

Para além do proveito mais imediato e utilitário que é o de servir de etapa derradeira para a obtenção de um determinado grau académico (mestrado), este projeto, havendo recolhido a apreciação positiva do diretor da escola e da maioria da comunidade escolar, abre as portas, se não para a continuidade desta iniciativa, pelo menos para a criação de iniciativas de carácter semelhante. Com efeito, para além da decisão já tomada de manter o coro aberto à presença dos membros adultos da comunidade escolar, o diretor do colégio manifestou desejo de fomentar a visibilidade do coro e mostrou-se recetivo a organização de concertos em associação com diferentes instituições da comunidade local (igreja, Amadora BD, etc.). O mesmo sugeriu ainda que, caso os coralistas adultos, por razões profissionais ou outras, se vejam impedidos de prosseguir no presente horário do

coro, se arranje outro horário alternativo ou até que se crie um coro só para os adultos (solução que pessoalmente que me parece menos fértil relativamente à dinâmica escolar).

O projeto parece-me haver também criado as bases para o impulsionamento do papel da Música e para o redimensionar do estatuto e da força interlocutora e reivindicativa (em termos de remuneração ou de recursos logísticos e didáticos) dos professores de Música no colégio.

Plano político ou social

Pretender que as nossas ações produzam mudanças positivas na esfera social comporta uma certa húbris e uma relativa falta de modéstia. Em todo o caso, o modelo de interação escolar e social promovido pelo presente projeto, que no meu entender, alcançou em certo grau envolver e desenvolver a comunidade escolar em termos musicais, culturais e afetivos, dá ansa a conceber propostas que, como Vasconcelos (2004:12) refere, “reconciliem o ensino da música e a educação artístico-musical com a sociedade e que chame a sociedade para uma maior participação neste tipo de atividades”.

Ou seja, porque não alargar a participação no coro aos membros da comunidade extraescolar, criando um espaço não só de formação intergeracional, como também de valorização e aproveitamento dos saberes musicais amadores ou profissionais dessa mesma comunidade? Porque não promover a inter-relação do coro com músicos oriundos de outras “paragens” musicais?

Por outro lado, para as crianças, a sua formação no coro só pode adquirir profundidade se tiver seguimento. O que vem a parar à necessidade de articulação dos vários sistemas e subsistemas da educação musical em Portugal¹⁴⁷.

É verdade. Muito me transcende, menos o sonho.

¹⁴⁷ Cf. a este propósito Vasconcelos (2004:8-13).

Bibliografia

Abeles, H. & Hoffer, Ch., & Klotman, R. (1995). *Foundations of Music Education*. Nova Iorque. Schirmer Book.

APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). (2007). *Relatório e recomendações sobre o programa de generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º ano e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.

APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). (2008). *Relatório sobre o programa de generalização do ensino do Inglês nos 3.º e 4.º ano e de outras actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.

APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). (2009). *Relatório de 2008/2009 sobre o programa das actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.

APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). (2010). *Relatório de 2009/2010 sobre o programa das actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.

APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). (2011). *Relatório de 2010/2011 sobre o programa das actividades de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.

APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical). (2011b). *Parecer da APEM sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular apresentada publicamente a 12 de dezembro de 2011 pelo Senhor Ministro da Educação e Ciência*. Lisboa: APEM.

Disponível

em

http://www.apem.org.pt/files/revisa0303ocurriculareb_parecer_apem_jan2012.pdf

Blacking, J. (1973), *How Musical is Man?* Seattle, University of Washington Press.

Castro, Maria Antónia (2007). “As actividades de Enriquecimento Curricular no 1.ºCiclo”. *Revista de Educação Musical*, 128-129.

Clarke, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Música, Psicologia e Educação*, (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Coutinho et al (2009). Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. Braga: *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XII, nº 2, pp. 355-376.

Davidson, J. (1999). O corpo na interpretação musical. *Música, Psicologia e Educação*, (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro. D.R. n.º 245, Série II de 2011-12-23, do Ministério da Educação e Ciência - Gabinete do Ministro.

Godinho, J. C. (2006). O corpo na aprendizagem e na representação mental da música. In Ilari, B. S. (Ed.) *Em Busca da Mente Musical: Ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, Brazil: Editora UFPR, p. 353-379.

Green, L. (2000). Identidade de género, experiência musical e escolaridade. *Música, Psicologia e Educação*. (2) Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Hallam, S. (2001). The development of metacognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*. 18 (1), 27-39. Cambridge University Press.

Hallam, S. (2010), The power of music. Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education* 28 (3), 269, 289. Disponível em

http://www.laphil.com/sites/default/files/media/pdfs/shared/education/yola/susan-hallam-music-development_research.pdf

Hallam, S. (2013). *Entrevista* concedida ao IOE, University of London. Publicada em 17 de janeiro de 2013. Acedida fevereiro 6, 2014, em https://www.youtube.com/watch?v=88YD_TwOdp8

D. Hargreaves & A. North (Ed.), (2001), *Musical development and learning: the international perspective*. Londres: Continuum.

Haselbach, B. (1978). The role of music in dance education. *Orff-Schulwerk Informationen*, 22, 5-13.

Henriques, C. e Ferreira, J. L. (2011). *A criatividade na aprendizagem da formação musical*. Universidade de Aveiro, Departamento de Comunicação e Arte.

Hirsch, Jr., E. D. (1999). *The schools we need and why we don't have them*. New York: Anchor Books.

Hoffer, Ch. (1992). Sociology and Music Education. In: Collwell, R. (Ed.). *Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Schirmer Books.

Juntunen, M. L. & Hyvönen, L. (2004). Embodiment in musical knowing: how body movement facilitates learning within Dalcroze Eurhythmics. *British Journal of Music Education*. 21 (2), 199-214. Cambridge University Press.

Justino, D. (2010), *Difícil é educá-los*, Lisboa, Fundação Francisco Manuel dos Santos.

LBSE (2005). Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto. Acedido, janeiro 28, 2014, em http://www.min-edu.pt/Scripts/ASP/news_det.asp?newsID=102&categoriaID=leg

Lima, S. de; Rüger, A. (2007) O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. *Opus*, Goiânia, v. 13, n. 1, 97-118.

MacDonald, R. & Hargreaves, D. & Miell, D. *Musical identities*. Oxford; New York: Oxford University Press, 2002.

MacMillan, J. (2004), Learning the piano: a study of attitudes to parental involvement. *British Journal of Music Education*, vol.21, nº3, 295-311.

Macmillan, J. (2005) Involving parents: a review of the literature, acedido fevereiro 5, 2014, em <http://www.jennymacmillan.co.uk/Involving%20parents%20%281%29%20for%20PP.pdf>.

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

Merriam, A. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.

Mills, J. (1991). *Music in the Primary School*. Cambridge: University Press, 1991.

Mills, J. (2005). *Music in the school*. Oxford: Oxford University Press.

Ministério de Educação (1991). *Organização Curricular e Programas, volume I, Ensino Básico*. DGEBS.

Ministério da Educação (2001). *Orientações curriculares para o ensino da Música no 3.º Ciclo*. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2004). «*Organização Curricular e Programas / Ensino Básico – 1.º Ciclo*». Departamento da Educação Básica.

Mota, G. (2001). Portugal. In: D. Hargreaves & A. North (Ed.), *Musical development and learning: the international perspective*. Londres: Continuum

Mota, G. (2007). "A música no 1.º Ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular". *Revista de Educação Musical*, 128-129.

O'Neill, S. (1999). Quais os motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Música, Psicologia e Educação* (1). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma Avaliação do Currículo*. Lisboa: Edição APEM.

Palheiros, G., Encarnação, M. (2007). "Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico". *Revista de Educação Musical*, 128-129.

Pinto, A. (2006). Motivação para o estudo da música: factores de persistência. *Música, Psicologia e Educação* (6). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

Philpott, C. (2001). The body and musical literacy. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis.

Plummeridge, C. (2001a). The justification for music education. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis.

Plummeridge, C. (2001b). Music and combined arts. In Philpott, C. & Plummeridge, C. (Eds). *Issues in Music Teaching*. London: Taylor & Francis.

Rodrigues, P. F. (2010). "Danças de tradição – propostas didácticas de abordagem à música/contributos para o desenvolvimento rítmico-motor", in Américo Nunes Peres e Ricardo Vieira (Coordenadores), *Educação, Justiça e Solidariedade na Construção da Paz* (pp 135-153). Chaves: Associação Portuguesa de Animação e Pedagogia (APAP) e Centro de Investigação, Identidade(s) e Diversidade(s) (CIID)- IPL, Leiria

Sebastião, J. e Correia, S. (2007), "A democratização do ensino em Portugal", in Viegas, José Manuel Leite, Helena Carreiras e Andrés Malamud (orgs.), *Instituições e Política (Portugal no Contexto Europeu. vol. I)*, CIES-ISCTE, Lisboa, Celta Editora. Documento policopiado, pp.1-39.

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

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

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

Swanwick, K. (1996). Instrumental teaching as music teaching. In Spruce, G. *Teaching Music*. London: Routledge.

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

Vasconcelos, A. (2001). *Paradigmas no Ensino da Música em Portugal: diferentes olhares e sentidos*. Comunicação apresentada no II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal, Braga, Junho de 2001. Documento policopiado.

Vasconcelos, A., Barbosa, S. (2002). *Abrir o sentido da criatividade: a música na actual reorganização curricular do ensino básico na perspectiva dos professores*. Comunicação apresentada no Encontro das Áreas Artísticas na Educação: Aprendizagens e Avaliação em debate, Castelo Branco – ESE, Setembro de 2002. Documento policopiado.

Vasconcelos, A. (2003) *Música, educação, aprendizagem e desenvolvimento: olhar o presente com sentidos de futuro, nas políticas, na pedagogia e na didáctica musical*. Comunicação apresentada no I Encontro Regional de Professores de Educação Musical da Madeira, Funchal, 21 de Maio de 2003. Documento policopiado.

Vasconcelos, A. (2004). *Perspectivas para o ensino da música em Portugal no século XXI: das dicotomias às parcerias*. Comunicação apresentada no II Encontro Regional de Professores de Educação Musical da Madeira, Funchal, 5 de Maio de 2004. Documento policopiado.

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

Vasconcelos, A. (2013), Carta aos Sócios in *Newsletter*, dezembro de 2013. APEM, p.3.

Wuytack, Jos (2011). *Curso de Pedagogia Musical, 4.º Grau*. Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Young, B. (2014), *Youth's Lived Experience of an After-School Music Program: Understanding the Meanings and Values Placed on Music Learning*, College of Education, Paper 57. Disponível em http://via.library.depaul.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1057&context=soe_etd