



Música entre Gerações

Maria Teresa Lacerda Correia de Paiva Monteiro

Professor orientador: António Ângelo Vasconcelos

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

2012



Música entre Gerações

Maria Teresa Lacerda Correia de Paiva Monteiro

Professor orientador: António Ângelo Vasconcelos

**Relatório final de estágio submetido como parte dos requisitos para a
obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino
Básico**

2012

Resumo

O meu objeto de estudo tem como intenção perceber como se poderão criar parcerias entre escolas públicas e instituições locais, uma vez que a sociedade é um conjunto de pessoas no qual interagem diferentes gerações, não fazendo sentido o isolamento de nenhuma delas.

A preservação da música através da comunicação entre gerações torna-se um imperativo já que, se assim não for, se perde no tempo, com a criação de uma lacuna entre passado, presente e futuro.

Foram realizadas algumas pesquisas de trabalhos de investigação semelhantes a este projeto, com o intuito de encontrar caminhos que façam perdurar as raízes da música portuguesa, atribuindo-lhe novos sentidos.

A resistência à transformação da escola urge, levando-a a sair de si mesma, devendo esta ser baseada numa profunda identificação com um núcleo de valores comuns solidariamente partilhados (Fernandes,1999: 31).

Através de temas portugueses partiu-se para um teatro musical onde são representadas 5 etapas da vida do ser humano.

Assim, a intenção é a utilização da música como fio condutor para a realização da história pelas duas/três idades, numa mistura organizada em grupos de acordo com a destreza de cada um.

Este trabalho dinamizado em espaços diferenciados, obrigou a que cada etapa fosse analisada e refletida, tendo sido guiado muitas vezes pela intuição, cooperação e autonomia de cada grupo, de modo a conduzir à realização de um trabalho conjunto, sendo necessária uma partilha constante e troca de opiniões a fim de resultar num produto elaborado por todos, desde os alunos da turma 6º M e Pessoas do Centro Social Paroquial de Pinhal Novo, aos Encarregados de Educação e familiares de ambos os grupos.

Agradecimentos

Aos professores da Escola Superior de Educação de Setúbal pelos desafios que me propuseram, contribuindo para alargar os meus conhecimentos e práticas pedagógicas, obrigando-me a repensar tudo o que há 13 anos aprendi nessa escola, por ocasião da minha Licenciatura.

Aos colegas de curso por toda a solidariedade, apoio e pela força anímica prestada em alguns momentos.

A todas as pessoas do Centro Social e Paroquial de Pinhal Novo, sobretudo à D^a Fernanda.

Aos colegas da escola que generosamente me apoiaram.

Aos meus alunos do 6^oM.

A todo o Conselho de Turma.

Aos Encarregados de Educação dos alunos do 6^oM.

Ao meu marido Joaquim.

A toda a minha família e amigos que sempre me apoiaram.

Aos meus pais e avós que me inculcaram o gosto pela música

Índice

Resumo.....	2
Agradecimentos	3
Índice	4
Índice de figuras e quadros	6
Índice de anexos	7
Introdução	8
1.Música Portuguesa – construção de uma parceria.....	16
1.1. Cantar em grupo	16
1.2. Aprendizagem cooperativa	19
1.3. Educação Musical Formal e Informal – um desafio novo	22
1.4. Aprender com o outro	25
2. Educação musical inclusiva em espaços não convencionais	29
2.1. Contexto Educativo	32
2.2. Caracterização da turma	35
2.3 Caracterização do Centro de Dia	36
2.4. Operacionalização do Projeto Educativo	37
3. Projecto de Investigação «Música Entre Gerações».....	41
3.1. Metodologia da investigação	42
3.2. Recolha dos dados	44
3.2.1. Notas de campo	44
3.2.2. Fotografias e videos	45
3.2.3. Inquéritos e Entrevistas.....	45
3.3. Análise e tratamento de dados	46
3.4. Aprendizagens	47
3.5. O papel do professor e a realização do espetáculo.....	54

3.6. Contribuições	56
4. Conclusões	57
4.1. Limitações ao projeto.....	61
4.2. Implicações Educativas.....	64
Bibliografia	

Índice de figuras e quadros:

1. Quadro objetivos propostas pedagógicas alunos NEE (Sabatella)	13
2. Aprendizagens musicais (competências) Crease	20
3. Bases para trabalho de pesquisa (Sousa)	25
4. Planos futuro população sénior (Fontaine)	26
5. Nova proposta pedagógica	29
6. Método Orff Schulwerk / Dalcrose (Crease)	30
7. Fases de aprendizagem segundo Suzuki e Kodály (Crease)	30
8. Espiral de desenvolvimento (Swanwick & Tillman)	32
9. Distribuição dos grupos de trabalho	39
10. Abordagens pesquisa multirreferencial	42

Índice de anexos em suporte digital (CD):

- 1. Inquéritos**
- 2. Transcrições entrevistas**
- 3. Vídeos e fotos Centro**
- 4. Acordes de cavaquinho**
- 5. Acordes para o Saul**
- 6. Ficha de caracterização da turma**
- 7. Powerpoint fotos sessões**
- 8. História musical (cores e objetos)**
- 9. Autorização de continuidade no projeto**
- 10. Autorização grupo de guitarras**
- 11. Partituras finais dos temas**
- 12. Pedido de horário Direção da escola**
- 13. Pinhal Novo – carta à Direção do Centro Social**
- 14. Reflexão sessões**
- 15. Textos elaborados no Centro**
- 16. Temas alterados (textos)**
- 17. Temas propostos (início)**
- 18. O Boneco inspirador do projeto**
- 19. Acordes guitarra grupo**
- 20. Mensagem/convite aos EE via mail**
- 21. Quadro planificação das sessões**
- 22. Quadro Eriksom**
- 23. À Diretora da EB 2,3 José M^a dos Santos**
- 24. Fotos Guitarra**

Introdução

Sendo 2012 o Ano Europeu do Envelhecimento ativo e da solidariedade entre gerações, cujo objetivo se centra na importância do contributo dos idosos para a sociedade e incentivo aos responsáveis políticos e todas as partes interessadas a tomarem medidas para criar as condições necessárias ao envelhecimento ativo e ao reforço da solidariedade entre as gerações, penso tornar-se pertinente um trabalho que aprofunde relações de parceria entre duas instituições regionais da área onde leciono (O Europa.eu: 2012).¹

No mundo de trabalho docente oficial, desde há cerca de 20 anos, tem-me parecido estimulante colocar em terreno um projeto que envolva simultaneamente alunos das EB2,3 por onde tenho passado e algumas instituições locais, já que considero antropológicamente fecundo o convívio entre gerações. Cada comunidade construiu ao longo de sucessivas gerações um espólio musico-cultural que a singulariza e cuja transmissão é um fator estruturante do desenvolvimento das novas gerações, evitando tanto a perda desse espólio como também a atomização da sociedade.

É no contexto desta problemática que me fui aproximando de instituições perto da minha área de trabalho, sempre com o objetivo de alterar algumas práticas realizadas nessas instituições.

Optei por este caminho indo de encontro ao problema atual do isolamento do crescente número de pessoas que faz parte da sociedade portuguesa e passa muitas horas por dia institucionalizado em Centros de Dia ou Lares.

A escola pode desempenhar um papel fundamental na aproximação e interação de gerações, entre alunos do currículo regular e alunos do ensino

¹ A União Europeia é uma parceria económica e política de características únicas entre 27 países europeus que, em conjunto, abrangem uma grande parte do continente europeu.

Durante meio século, a UE foi um garante da paz, da estabilidade e da prosperidade, ajudou a melhorar os níveis de vida e criou uma moeda única. Graças à eliminação dos controlos nas fronteiras entre os países que a constituem, as pessoas podem agora circular livremente praticamente por todo o continente.

especial, abrindo novos caminhos, ajudando a que as pessoas mais velhas comecem a ter outros interesses e passem mais tempo ocupadas com novos projetos, ao mesmo tempo que a geração dos mais novos aprende com as pessoas idosas que a fecundidade de uma vida se faz na duração temporal, e se descobre assim herdeira de um património que os mais velhos construíram.

Na família parental, as aprendizagens das crianças aconteciam predominantemente no seio da família.

Ao passar da família parental à família nuclear, tudo mudou numa forma completamente radical. As pessoas estão distribuídas na sociedade por classes de idade, passando a escola a realizar quase exclusivamente as funções de socialização e de ensino. Constata-se portanto que a escola é solicitada para realizar estes dois papéis, uma vez que a família se descarta da sua função primária de socializar as crianças (Savater, Fernando et al, 2010: 22 e 23). Neste contexto, parece-me importante que a escola procure caminhos de orientação com projetos que superem a separação de gerações e a consequente perda dela resultante.

O falar com e o ser ouvido num contexto de convívio entre gerações assume um carácter estruturante na formação da personalidade

Com esta aproximação de ambos os grupos, torna-se importante perceber que há formas gratificantes de ambas as partes conviverem, enriquecendo-se mutuamente nesta troca de experiências e saberes.

A música é uma linguagem universal que possibilita a comunicação entre pessoas de diferentes línguas, culturas, estratos sociais e gerações. Justamente por isso através dela pode e deve construir-se uma ponte de ligação entre os dois grupos.

Paralelamente a este fator, “ (...) atualmente existe uma conceção de ensino «novo» em que as crianças desde que o desejem são absolutamente capazes de aprender sozinhas ou de uma forma colaborativa e, se essa possibilidade lhes for facultada, tornam-se agentes ativos e criativos, construindo a partir da

resolução autónoma de situações problemáticas, o conhecimento que se torna assim verdadeiramente significativo, permitindo-lhes desenvolver e consolidar competências no e para o seu contexto vivencial, assegurando-se desta maneira, o sucesso de todos” (Damião, Helena 2010: 84).

Tanto nos discursos como nas orientações curriculares é recorrente salientar-se que a tarefa do professor será a de preparação ou disponibilização de espaços e/ou recursos suscetíveis de serem explorados pelos alunos com respostas inovadoras às situações complexas que lhes são pedagogicamente propostas; espaços e/ou recursos, próximos da sua cultura, do seu *ethos*, competindo também ao professor ajudá-los ou incitá-los à descoberta. As atividades dos alunos deverão decorrer em ambientes autênticos, com carácter lúdico para que se sintam motivados. (Idem)

Num tal contexto a pergunta: «a educação deverá incidir na transmissão de conhecimentos, ou conduzir à aquisição de competências?» – não tem sentido, porque com a intervenção pedagógica assim equacionada, fica imediatamente superado o dualismo que uma tal pergunta revela.

Se, por um lado constatamos que a transmissão de conhecimentos de uns para outros assume um carácter de obrigatoriedade nas aprendizagens, por outro verificamos cada vez mais, que esse tipo de escola fica completamente desfasado da escola atual e do que esta pretende, que é o desenvolvimento da autonomia e a procura individual do conhecimento por parte de quem a frequenta.

Segundo Lucy Green (2002: 201): “Um envolvimento musical prático, quando relacionado à música com a qual os alunos já estão aculturados, já se identificam e gostam, dá – lhes uma base musical que os capacita para se defenderem da ilusão dos mecanismos dos meios de comunicação de massa, para evitar que abracem o consumismo mecânico, que tomem partido de modo a não conseguirem ouvir outra música que não a “própria”, ou que lhes falte uma apreciação discriminada.” (Idem)

Os alunos procurarão os temas que forem do seu agrado os quais, normalmente não estarão relacionados com música tradicional portuguesa, neste caso por mim apresentados. Alargar os seus conhecimentos a outros tipos de música poderá vir a constituir mais focos de interesse, mas tudo isso dependerá da forma como a sua abordagem for feita.

Cada um é capaz de encontrar individualmente mil possibilidades de se exprimir e assim de melhor se definir, de prolongar a sua personalidade, de a tornar visível. Cada um também é capaz de se integrar num grupo, de investigar, de inventar coletivamente, de precisar a sua posição em relação a um outro indivíduo ou a um outro grupo (Boulez 1973)

Segundo Pierre Boulez, ainda neste prefácio «*O que significa aprender música?*»

Voltando à questão das aprendizagens «livres» e/ou das «impostas». É muito importante este ponto de vista que surge em qualquer contexto educativo porque Boulez refere a aprendizagem musical como sofrimento sobre as considerações teóricas que parecem à 1ª vista isotéricas, tão afastadas estão de toda a prática, sofrer para aprender um instrumento de técnica difícil, ingrata, sofrer para reconhecer os sinais convencionais que são a chave dum vocabulário convencional, tudo isto afasta a criança em vez de a aproximar. Fá-lo considerar como um pensamento supérfluo que a criança, neste caso, o aluno é obrigado a aprender. O que deveria sentir como libertação, que deveria ser ele próprio a inventar...

O formal e o informal estão direta e proporcionalmente ligados às aprendizagens impostas e livres, respetivamente.

Esta articulação entre o aspeto formal e informal citada por vários autores, a aprendizagem musical informal é um conjunto de práticas conscientes e/ou inconscientes numa teia diferenciada de contextos e de procedimentos: dos pares à família, da enculturação nos ambientes musicais à autoaprendizagem. Lucy Green (2002)² citada por Vasconcelos (2007:11), (...) “ os jovens músicos que adquirem as suas competências e conhecimentos através de

² Green, L (2001). *How Popular Musicians Learn: a Way Ahead for Music Education*. London:Ashgate Press.

aprendizagens musicais mais informais do que formais parecem estar mais motivados para continuarem a fazer música sozinhos ou com os outros (...). Deverá passar a haver maior articulação entre o formal e o informal, já que é possível que essa relação venha a tornar a música menos «disciplinarizada» e, por conseguinte, mais livre (Vasconcelos, A, 2007: 11)

Segundo Swanwick (1999), citado por Manuela Encarnação (2002: 9) aprendizagem intuitiva/cultural e a aprendizagem formal/instrucional podem coabitar numa mesma aula e, em parceria podem formar o treino para as competências.

Faz ainda referência ao trabalho de investigação de Lucy Green (2000 (Green, 2000)³, 2001) que tem também contribuído para o debate da relação ensino e aprendizagem, sobretudo à educação musical formal e às práticas da aprendizagem informal da música. (Encarnação, Manuela, 2002: 9)

Surgem ainda muitas dificuldades no que concerne à diferenciação de metodologias para alunos com dificuldades de aprendizagem ligadas a deficiências específicas e, neste caso, também a pessoas idosas com o mesmo tipo de problemática, agravado por incapacidades que o avanço da idade foi agravando.

Surgirá assim uma forma de ensino inovadora que nos fará reolhar a escola, abrindo-a ao meio envolvente, deixando-a respirar longe das tradicionais quatro paredes...tornando-a uma escola inclusiva, aberta também à diferença.

Esta perspetiva situa-se numa linha de continuidade com as estratégias pedagógicas propostas pelo Movimento da Escola Nova, desenvolvendo-se este até à atualidade, uma vez que a música passou a fazer parte dos programas educativos dos alunos com necessidades educativas especiais focada em 3 objetivos:

³ Green, L. (2000). Poderão os Professores aprender com os músicos populares? *Música, Psicologia e Educação*. Porto.

a)	Como conteúdo específico de aprendizagem
b)	Como recurso para facilitar a aprendizagem de outros conteúdos académicos
c)	Como recurso para o desenvolvimento pessoal de alunos com este tipo de problemática

(Sabbatella, 2008: 49)

Em Portugal, apenas surge legislação na Constituição da República de salvaguarda dos direitos dos portugueses com deficiência no ano de 1976 (artº 71º) e a Lei de Bases do Sistema Educativo e da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei nº9/89 de 2 de Maio) que vem consagrar valores e direitos fundamentais aos cidadãos portugueses com deficiência.

A estes juntam-se a declaração Universal dos Direitos do Homem, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, a Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente, a Declaração dos Direitos do Deficiente Mental e a Convenção Sobre os Direitos da Criança.

Centremo-nos no artº 2.1.3. o direito à educação e à orientação e formação profissional «O ensino básico é universal, obrigatório e gratuito», do Artº 6º.1 da Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Vieira, Fernando e Pereira, Mário, 2010: 31)

Houve uma significativa mudança na consciência coletiva da sociedade em termos de consciencialização de que o cidadão deficiente pode ser uma pessoa autónoma e independente, com as mesmas oportunidades que todas as outras, acontece no entanto que depois de alguns avanços, as políticas educativas acabam por apresentar retrocessos.

Verifica-se que apesar de no artigo 21º da Lei de Bases do Sistema Educativo no que diz respeito à Organização da Educação Especial, no 5º ponto «Incumbe ao Estado promover e apoiar a educação especial para deficientes»

(FENPROF: consulta 20 de Junho de 2012) e dos alunos com este tipo de problemática serem objeto de adequações/adequações curriculares durante todo o percurso escolar, fazendo estas obrigatoriamente parte do projeto Curricular de Turma, nos exames nacionais de final de ciclo não existe qualquer diferenciação entre as provas de exame dos alunos com deficiência e as dos alunos do ensino regular.

O presente projeto envolve quinze alunos da turma 6ºM da EB2,3 José Maria dos Santos e 30 pessoas do Centro Social e Paroquial de Pinhal Novo, sendo dividido em quatro partes:

Primeira – Enquadramento teórico,

Segunda - Projeto Educativo,

Terceira - Projeto de Investigação,

Quarta – Conclusões.

Na primeira parte saliente-se a pluralidade de culturas existentes na escola que a globalização transformou, desmistificando uma escola única e universal. (...) A ideologia em que se baseia é a da diversidade tendo como cultura de referência a diferenciação e as redes, o modo de regulação assente nas comunidades de sentidos (Vasconcelos, 2003: 22)

Schafer propõe uma discussão sobre a definição de música, qual seria a mais interessante? Qual seria a mais convincente? Muitas definições foram dadas no decorrer dos anos, em dicionários e cadernos de apreciação musical, qual seria a mais útil? Para Fonterrada citado por Alves (2011),

[...] o trabalho de Murray Schafer seria mais bem classificado como educação sonora do que propriamente educação musical, termo, em certa medida, comprometido com procedimentos, escolas e métodos de ensino. O que ele propõe deveria anteceder e permear o ensino de música, por promover um despertar para o universo sonoro, por meios de ações muito simples, capazes de modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro. (FONTERRADA, 2008, p. 196).

Assim põe-se uma dúvida: (...) Que tipo de música deve ser ensinado? A que o professor domine, do ponto de vista técnico e musical, a música que esse professor goste e saiba «transmitir», fazendo e dando a ouvir (Cruz, Cristina. 2010: 17)

No segundo capítulo apresento o projeto educativo desenvolvido entre dois grupos de duas instituições diferentes na mesma localidade e vários ensaios efetuados durante o ano letivo de 2011/2012.

No terceiro ponto do meu trabalho centrar-me-ei na forma como desenvolvi a minha investigação, recorrendo a inquéritos, entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeo gravações, fotos e à análise dos mesmos.

No último capítulo referenciarei as dificuldades encontradas durante todo este percurso e quais as relações obtidas após a concretização deste trabalho, no que diz respeito à participação de todos os parceiros e as implicações educativas a que tal projeto conduzirá.

1.Música Portuguesa – construção de uma parceria

A recolha de reportório de música tradicional portuguesa tem sido objeto de pesquisa por parte de vários etnomusicólogos em Portugal (Continente e Ilhas), desde o início do século XX. Destaque-se o trabalho de Michel Giacometti e Fernando Lopes-Graça com a elaboração do Cancioneiro Popular Português.

Giacometti, Michel (1981)

Para início deste trabalho, reuni alguns temas tradicionais portugueses extraídos do livro «As Canções tradicionais Portuguesas no Ensino da Música» de Rosa Maria Torres. Torres, Rosa M. (1998)

As abordagens utilizadas foram o canto, a utilização de instrumentos (aprendizagem cooperativa), os ensinamentos formal e informal e a dinamização de atividades para interação entre os dois grupos participantes.

1.1. Canto em grupo - primeira etapa

O ouvido faz-se, forma-se. E formar o ouvido, neste ou naquele campo acústico, depende sobretudo do exercício e das motivações: o pastor formou o seu ouvido a partir dos ruídos do vento e das árvores, o mecânico, a partir dos sons do motor, o músico, a partir dos sons dos instrumentos. (Stefani, 1987:23)

Em determinados momentos da nossa vida, todos aprendemos a cantar de ouvido. De geração para geração transmitimos canções que alguém cantou para nós, este processo mantém-se...

Segundo Cristina Brito da Cruz, 2010:15, citando Kodály (1980)⁴ eis uma expressão importante para as práticas pedagógicas de qualquer educador «O professor deve escolher, entre os que conhece, o método que mais lhe convier. Tem é de conhecer a sua essência e cada um dos elementos do método escolhido. Deve implementá-lo de acordo com a sua personalidade e a dos

⁴ Pannonia Filmstúdió (1980) *The Pedagogical Legacy of Zoltán Kodály: Music Belongs to All*. Bp: P.F.

alunos de acordo com a natureza do material musical escolhido». O ouvido pode ter um papel fundamental nesta proposta.

Segundo Monteiro (2003) (...) *para se ter uma boa voz é necessário em primeiro lugar ter um bom ouvido. (...) Há pessoas que nunca tiveram educação musical e cantam como rouxinóis que sabemos não terem estudos de canto mas podem ombrear com os cantores de música clássica (casos de Teresa Salgueiro com Carreras, ou Fredy Mercury com Monserrat Caballet)* (Monteiro, Guilhermino, 2003: 46)

O mesmo autor refere que *cantar com os outros potencia a sociabilidade* (Idem), mas também considera que não convém *forçar* a existência do grupo, ou a sociabilidade.

Um dos objetivos prioritários deste estudo, mais do que a preocupação do perfeccionismo do que se realiza, é desenvolver nos alunos uma consciência social do que acontece com a maioria da população idosa em Portugal, sobretudo na área geográfica de Pinhal Novo.

Outro será exatamente o contrário, a consciencialização das pessoas do Centro Social Paroquial de Pinhal Novo para que estas se apercebam também do que se passa com a juventude atual.

Através de atividades desenvolvidas em grupos de oito/nove pessoas, em torno do canto e de diálogos.

Foi realizado um trabalho no Brasil com alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música, no ano de 2003, dos quais saliento importantes reflexões de alguns que vão de encontro ao que orienta a minha investigação:

Uma aluna estagiária no seu relatório (Relatório II, 2003, citada por Mateiro 2006:54) (...) *Não estamos querendo ensinar regras de «bom comportamento», mas aprender a lidar com os conflitos que surgem no trabalho, buscando um amadurecimento coletivo, objetivando uma sociedade mais harmoniosa e respeitosa, que carrega a responsabilidade de suas ações e vislumbra a possibilidade de «ser mais».*

Uma outra aluna estagiária escreve no seu relatório⁵ (Relatório VI, 2003, citada ainda por Mateiro 2006: 57) (...) *Considero importante as crianças desenvolverem uma visão musical crítica (...) Acredito que estaremos despertando as crianças para um olhar crítico da variedade de músicas que a mídia nos impõe.*

Num trabalho publicado por Liliana Sofia Coelho na Universidade de Aveiro (Coelho:2012:16), cujo tema é o seguinte «Da Inserção da Disciplina de Canto no Ensino Básico em Portugal», encontrei algumas ideias de pedagogos sobre o ensino do canto e os seus efeitos em alunos do ensino básico importantes para fundamentação deste capítulo:

Gordon (2002), citado por Liliana Coelho (2012:16) sublinha o facto de que *“em duas crianças que tenham nascido com capacidade e motivação idênticas, aquela que for orientada na aquisição de alicerces de aprendizagem numa idade mais tardia nunca aprenderá tanto como a outra que recebeu a mesma orientação numa idade precoce”*. Também para este autor a forma de aprendizagem passa pela imitação do Canto tal como acontece na fala sendo que neste processo o *“corpo deve sentir antes que o cérebro possa compreender”*.

A autora refere que a voz, tal como o ouvido são as duas formas mais simples para uma das primeiras abordagens à música e juntos podem contribuir para o resultado positivo das aprendizagens dos alunos.

{Uma questão que ressalta frequentemente no ensino do canto com crianças, e a dos alunos que são incapazes de cantar uma pequena melodia numa dada tonalidade (“desafinados”): se a criança canta mal, é antes um defeito de habilidade técnica da voz da qual é preciso procurar a causa. Um trabalho intenso de cultura vocal, preferencialmente em conjunto, pode ser o remédio. Trabalhar o ouvido é fundamental para a educação da voz, isto é, ao escutar a própria voz e compara-la com a dos outros, aprende-se (...). “Aquele que aprende a cantar deve primeiro aprender a ouvir-se a si próprio, e a controlar o aparelho vocal com a ajuda do ouvido”. Não cantar mais forte que os outros

⁵ Estudo efetuado no Brasil, na Universidade de Santa Catarina por estagiários do Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. Os relatórios dizem respeito à sua prática pedagógica em 2003, realizada em duas escolas da rede pública, em Florianópolis.

parceiros. “Encaixar” a sua voz na cumplicidade que deve ser o ato de cantar em grupo. (Só se afina quando temos noção de que a nossa voz “soa bonita” em conjunto com outra ou outras.)) (Uva, 2011 citado por Coelho 2012:13,14))

1.2. Aprendizagem cooperativa

A língua materna é o primeiro veículo para ensinar os comportamentos fundamentais dessa cultura. A criança aprende a comunicar, ouvindo e imitando. Língua materna e canções tradicionais estão intimamente ligadas. A acentuação natural, a melodia e o ritmo dum língua estão implícitas nas suas canções, e com maior evidência na poesia popular, originando determinados padrões que caracterizam a sua originalidade musical (Torres, M^a Rosa, 1998: 23)

Alguns métodos e abordagens ao ensino da prática instrumental para alunos que desejam iniciar este tipo de aprendizagens, Dalcroze e o Orff Schulwerk são as propostas da autora (Crease, 2008: 147), uma vez que vão ao encontro do imaginário das crianças, fazendo música através do conto, da flexibilidade e da brincadeira. Segundo a autora, a escolha do professor faz todo o sentido para que o sucesso das aprendizagens se venha a verificar, sendo que a motivação pode resultar desta relação professor/aluno.

Crease refere duas formas de aprendizagem que podem resultar em sucesso:

Particular com um professor exigente e profissional, do estilo professor do Conservatório, com método bem estruturado dependendo bastante da prática.

Crease aconselha a que o tempo indicado de duração de uma aula destinada à aprendizagem de um instrumento para um aluno principiante, seja de apenas 30 minutos e, na sequência desta, se aumente o tempo de aula para 45 minutos, justificando que esse tempo poderá variar conforme as condições em que este tipo de aulas decorrerem, pois há alunos entusiasmados, bem como professores que nem dão pela rapidez com que as aulas acontecem, podendo alargar o tempo de duração destas sem prejuízo para nenhum dos intervenientes. (Crease. 2008:161)

Social em grupos pequenos mais inspiradora, divertida e menos dispendiosa.

(Idem)

A aprendizagem que pretendo destacar neste estudo é a **Social**, que se prende com o trabalho desenvolvido entre os alunos da referida turma e o grupo sénior do Centro Social Paroquial.

Segundo a autora *As aprendizagens musicais resultam no desenvolvimento de três competências essenciais:*

Capacidade de atenção
Concentração
Aumento da Memória

(Idem: 148)

Nas diversas pesquisas que realizei, encontrei um projeto desenvolvido no Brasil por M^a Guiomar de Carvalho Ribas. Trata-se de um trabalho intergeracional com modos de interação entre ambos os grupos e processos de aprendizagem. A autora trabalhou com alunos dos 14 anos abrangendo todos os que dela quiseram fazer parte, sem limite de idade numa sala de aula rotineira, ou seja, completamente distante das metodologias habituais, utilizadas na escola tradicional.

Encontrou algumas barreiras, deparando-se assim com toda uma complexidade de saberes diferentes entre o aprendiz, a) Alguns alunos tinham já abandonado o ensino há muitos anos,

b) Outros esqueceram o que tinham aprendido

c) E outros encontravam-se ainda «no ativo da sua formação académica».

Uma mistura de tensões, de vontades e saberes. Este projeto foi desenvolvido no Brasil, em Porto Alegre e a autora deparou-se com algumas dificuldades geradas por toda esta diversidade de saberes, idades e objetivos.

Como se ensina música uns aos outros, ou de que forma poderá isso acontecer? Quem ensina a quem nesta diversidade etária? (Ribas, M^a Guiomar de Carvalho, 2009:124)

Como campo empírico foi escolhido um Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores Paulo Freire (CMET Paulo Freire), pertencente à rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A autora pretendia perceber como se articulavam as aprendizagens de diferentes gerações no contexto particular de jovens e adultos. Estudou as

práticas musicais destes alunos do Centro, analisou como o CMET Paulo Freire produzia essas práticas, como interferia nas mesmas e observou se existia um processo de aprendizagem entre os alunos dos dois grupos. Assim, foi fundamental o estudo do comportamento dos envolvidos, uma vez que é nessas relações que pode acontecer ou não o fenómeno pedagógico.

(Oliveira 2001⁶, citado por Ribas, 2009:126) (...) «A constituição de uma pessoa se dá (...) ao mesmo tempo em que o outro se constitui» A metodologia aplicada baseou-se no estudo de caso de orientação qualitativa, sendo o centro CMET Paulo Freire a base de estudo. Aí existia toda uma panóplia de pessoas provenientes de várias profissões. Fez essa escolha devido à existência de professores de artes, inclusivamente 2 professoras de Música, a dar aulas, oficinas e outras atividades músico-pedagógicas.

2 Aulas por semana (de 1 hora), como oferta de escola 2 oficinas de música - uma de canto coral e outra de percussão e voz com uma carga horária de 7h30 semanais.

Neste estudo, apenas referirei algumas conclusões que me parecem pertinentes: a música é uma prática social marcante na vida das pessoas envolvidas no projeto e ocupa um lugar muito importante na vida dessas pessoas. O contexto em que decorreu este projeto provoca a reflexão sobre a função sociopedagógica da música entre pessoas de gerações diferentes, tornando-se assim um espaço de transmissão e apropriação musical bem como de partilha de tensões. A coeducação realizou-se, de facto, segundo as conclusões da autora.

As nossas vidas só têm sentido quando experienciamos pertença e aceitação, continuidade e solidariedade com as outras pessoas, com ideias e ideais. Quando damos connosco sem ninguém por perto a quem confiar o melhor e o pior de nós próprios e também o mais «insignificante», a nossa existência perde a razão de ser.

⁶ Oliveira, S. (2001) Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas. In: SALLES OLIVEIRA (Org.) *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo : Hucitec: Unesp.

A escola-comunidade tem uma solução para os substitutos disfuncionais da comunidade: encontrar substitutos para esses substitutos. Para satisfazer a necessidade universal de comunidade, terá que mudar tanto a sua teoria como a sua prática educativa. (Fernandes, José A., 1999:27)

A escola-comunidade torna-se uma comunidade de aprendizagem quando todos investigam e todos aprendem, ligados por laços de interdependência positiva e atenção ética, por laços de objetivos e desafios comuns. (Idem:34)

Os objetivos do estudo foram observar, descrever e analisar os processos educativos decorrentes da convivência entre todas as pessoas nele envolvidas, bem como analisar de que maneira a música contribuiu nesse processo (Targas, Keila de Mello, 2009:113)

Não recebemos meramente cultura. Somos. “Intérpretes culturais.”. O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir a cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, numa rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma “voz musical” e também ouvimos muitas “vozes musicais” de nossos alunos (Swanwick, 2003: 46).

1.3. Educação Musical Formal e Informal – um desafio novo

Num trabalho de investigação realizado por Maria Helena Riaño Galán «Mais de um século de pedagogia e investigação em educação musical não formal» encontrei algumas linhas orientadoras para o meu projeto. Segundo a autora, entre os finais do século XIX e início do século XX o processo educativo sofreu várias transformações, em que passa a haver uma escola mais aberta à sociedade e o ensino acessível a uma camada populacional muito maior. Também após este período, já nos primórdios do século XXI foram desenvolvidos trabalhos de investigação dedicados a outros contextos muito mais informais, ao contrário do que se passava anteriormente, com o objetivo de flexibilizar mais todas as experiências musicais. Galán, M^a Helena Riaño, 2009: 11)

A autora retrocede a estudos efetuados desde o século XVIII para explicar as transformações pedagógicas que considera mais importantes como as efetuadas por Rousseau (1762), Herbart (1806), Pestalozzi (1819) ou Froebel (1823), citados por Galán (2009:11), indicativas do início da modernidade.

Refere o carácter elitista que o ensino da música tinha, as novas correntes musicais que transformaram o acesso à música em possibilidade a que todos passariam a ter direito. (...) “Esta também se tornou parte da realidade da criança, realizando-se assim um novo conceito com 2 vertentes: «educação para a música e através da música» e com esta 2ª a música passa a fazer parte do currículo da escola” (Martinez, 2005, citado por Galán, 2009:11).

Faz ainda uma referência a Hemsy de Gainza (2003), citado por Galán (2009: 11,12) que fala do século passado como um século de grandes mudanças dividindo-o em 6 diferentes períodos:

a) Primeiro período (1930-1940): período dos métodos precursores

Este aparece para responder à urgência de mudanças que façam sentido na educação musical, com 2 métodos chave: o de Maurice Chevais e o «Tónica Sol-Fa» que se espalharam pela Europa e foram influenciados pela corrente *Escola Nova ou Escola Ativa* na linha de Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalton, Montessori

b) Segundo período (1940-1950): período dos métodos ativos

Da Escola Nova. Destacando-se aqui pedagogos como: Jaques Dalcroze, Maurice Martenot e Edgar Willems.

c) Terceiro período (1950-1960): período dos métodos instrumentais

Carl Orff, Zoltan Kodaly e Shinichi Suzuki.

d) Quarto período (1970-1980): período dos métodos criativos

Hemsey de Gainza numa edição de 2004 refere que nestes métodos o professor partilha o exercício da criatividade com os seus alunos.

Destaque aqui para G. Self, B. Dennis, J. Paynter, M. Schafer, etc que vêm a influenciar a educação musical das décadas de 70 e 80.

e) *Quinto período (1980-1990): período de transição.*

Na mesma publicação Hemsey de Gainza (2003), citado por Galán (2009: 79) na publicação *La educación musical en el siglo XX, Revista Musical Chilena*, diz o seguinte:

A diversidade das problemáticas musicais e pedagógicas contribui, neste período, para desvanecer os contornos da educação musical como objeto de conhecimento. Continua o interesse pela música contemporânea na sala de aula, mas ao mesmo tempo o campo educativo-musical recebe o impulso de numerosas tendências: a tecnologia musical e educativa, a ecologia, os movimentos alternativos no âmbito da arte, a nova corporalidade, a musicoterapia, as técnicas de grupo, etc. Como consequência das ondas migratórias nesta época de expansão e globalização, o perfil social na maioria dos países transforma-se e torna-se multicultural.

Galán refere que sendo assim, a proposta de Gainza é que a educação terá que apostar numa nova formação, ampliando o seu leque de conteúdos integrando novas culturas.

f) *Sexto período (1990): período dos novos paradigmas (novos modelos pedagógicos)*

Em jeito de conclusão Galán refere que Gainza propõe assim que os professores devem refletir e analisar as suas práticas, consciencializando-se que a qualidade do ensino depende da qualidade das ações do professor.

Galán refere que Dias pensa da mesma maneira incluindo aos músicos da Europa Central atrás citados ainda Bartók e Hindemith. Assim como acrescenta os nomes de Addisson e Aston nos do reino Unido (década de 70), bem como na década de 90, Kemp e Swanwick, associando-os às novas tecnologias

aplicadas à educação musical e ainda Walter e Campbell que veem a educação musical através de uma perspectiva multicultural e global.

1.4. Aprender com o outro

Segundo Levitin (2007:115) (...) “Parece que todos temos uma capacidade inata para aprender qualquer música do mundo, apesar de também elas diferirem substancialmente umas das outras. Quando nasce o cérebro passa por um período de rápido desenvolvimento neuronal que se prolonga nos primeiros anos de vida. Durante este período, as novas conexões neuronais formam-se de forma mais rápida do que em qualquer outro período da nossa vida, e, durante os anos intermédios da nossa infância, o cérebro começa a podar estas conexões, retendo apenas as mais importantes e as mais usadas. Ora, isto é a base para a nossa compreensão da música e, em última instância, a base para aquilo de que gostamos na música, o que nela nos sensibiliza e como nos sensibiliza. Não quer dizer que em adultos não consigamos aprender a apreciar música nova, mas os elementos estruturais mais básicos são incorporados nas descargas neuronais dos nossos cérebros, quando, muito cedo nas nossas vidas ouvimos música”.

(Sousa. 2002, citado por Ribas, 2009:127) Num trabalho de pesquisa deveremos ter em conta dois aspetos primordiais:

a)	A experiência musical vivida pelos participantes
b)	O quotidiano como base primária do conhecimento

Deveremos ter em conta o envelhecimento crescente da nossa sociedade explicado pelo desequilíbrio do ecossistema que evoluiu demograficamente enquanto existiu a colonização de terras habitáveis. Esse número foi diminuindo, paralelamente em parte, graças aos progressos de estudos científicos responsáveis pela redução da taxa de mortalidade, pelo aumento da longevidade e por outro lado pela fecundidade que foi reduzindo, sendo essa uma consequência da industrialização (Fontaine: 2000:21)

A população mundial sofreu uma tendência irreversível no seu envelhecimento uma vez que, segundo pesquisas realizadas nesse âmbito estas mostraram que em:

1975 - Trezentos e cinquenta milhões de seres humanos tinham mais de 60 anos

2000 - Quinhentos e noventa milhões de pessoas (pessoas com mais de 60 anos representaram entre 18% a 20% da população europeia)

2010 - Um bilião de pessoas.

1- Plano Económico
Este estudo implica que o número de reformados aumentará sistematicamente:
2- Plano Social
Deverá passar a haver uma maior preocupação com as infraestruturas de apoio a esta camada populacional, proporcionando-lhe um envelhecimento de qualidade, devidamente assistido e bem-sucedido
3- Plano Cultural
Profundas alterações, a par do aumento do lazer
4- Planos Médico, Biológico e Psicológico
Estudos e investigações das causas do envelhecimento e os seus mecanismos

(Fontaine:Idem)

Com esta pesquisa e tendo em conta que o aumento de longevidade da população sénior é uma realidade cada vez mais presente na sociedade europeia, considero importante o desenvolvimento de trabalhos que vão de encontro à necessidade de ocupação de tempos livres de pessoas

institucionalizadas, cuja atividade profissional terminou, criando projetos de intercâmbio com estes parceiros sociais, tornando-os ativamente válidos enquanto a mobilidade isso for permitindo.

Em Bragança está a ser desenvolvido um projeto Inter-Concelhio «(con)Vida» de envelhecimento ativo, (2011/2013), nele encontrei algumas linhas em paralelo com o meu trabalho, passando a referi-las :

A promoção do envelhecimento saudável através do combate ao isolamento;

A promoção do contacto intergeracional com criação de mecanismos facilitadores do acesso da população sénior a atividades de cultura e lazer;

A promoção a intergeracionalidade e a troca de experiências;

A promoção do intercâmbio interinstitucional e as relações sociais;

A promoção do intercâmbio interinstitucional e as relações sociais;

A promoção de contactos com comunidades e espaços diferentes e as vivências em grupo como formas de integração social;

A Promoção das capacidades de cognição, a capacidade criadora e o espírito de iniciativa

A promoção da participação social e cívica

A promoção da motricidade e o bem-estar físico e social dos participantes

Contrariar o isolamento, a solidão e a baixa participação de que a maioria dos idosos, especialmente os do meio rural são “vítimas”.

Este projeto tem como destinatárias algumas instituições do Concelho de Bragança. (EAPN Portugal: Consulta 16-04)⁷

Num estudo efetuado por Borges e Magalhães (2011:171) entre maio e agosto «Laços intergeracionais no contexto contemporâneo» as autoras consideram que (...) “na contemporaneidade estes laços se estruturam de modo distinto e

⁷ Há mais de 20 anos [17 de Dezembro de 1991] a atuar no nosso país, a EAPN Portugal é uma organização, reconhecida como Associação de Solidariedade Social, de âmbito nacional, obtendo em 1995, o estatuto de Organização Não Governamental para o Desenvolvimento (ONGD). A ação da EAPN Portugal, sediada no Porto, estende-se a todo o país através de 18 Núcleos Distritais. Em 2010 foi-lhe atribuído, pela Assembleia da República, o Prémio Direitos Humanos.

as repercussões de homogeneização de valores são baseadas na juventude como ideal no processo de identificação intergeracional”.

As transformações não ocorriam com a rapidez com que ocorrem atualmente, havendo uma clara distinção de fronteiras entre as idades. Hoje em dia isso não se verifica tão claramente.

A transmissão cultural que antigamente era realizada das pessoas mais velhas para as mais novas, verificava-se porque os mais jovens identificavam-se com os mais velhos, podiam arquitetar uma imagem de si mesmos no futuro, calcada na figura dos mais velhos. Destacavam-se dois fatores antagônicos: diferença e igualdade, já que havia uma concepção de “eu” no futuro que encontra correspondência naquele “outro”.

Hoje a diferença intergeracional está disfarçada pela homogeneização de valores baseada na juventude como ideal. Por esse motivo o pressuposto de igualdade na constituição dos vínculos intergeracionais realiza-se de forma oposta: pela possibilidade de identificação dos mais velhos com os mais jovens. Acontece assim frequentemente por serem ignoradas as diferenças entre as gerações, revendo-se os mais velhos nos mais jovens (Idem. 2011:176)

A música tradicional portuguesa foi a escolhida para este trabalho com os nossos parceiros sociais.

Temos em comum a língua, raiz dum tronco comum, poderá ser ela que nos aproximará numa linguagem universal.

Ensinar a aprender

Aprender a ensinar

Coisas úteis

Menos úteis

E ainda os retalhos que há em mim

(Wiesenberger, 2012: 52)

2. Educação Musical Inclusiva e Intergeracional

O termo «Escola Inclusiva» pressupõe a reformulação desta, com novas abordagens e procedimentos que vão de encontro às múltiplas aprendizagens aí realizadas, já que também os seus aprendentes apresentam uma variedade de perfis.

Assim, as formas de ensinar terão que ser repensadas em função das diferenças apresentadas pelos alunos. (Correia:2009: 46)

Se a sociedade é constituída por diversos grupos com pensares diferentes e diferentes modos de estar, não será pertinente derrubar as barreiras criadas de um sistema de ensino uniformizado, tornando plurais os processos de ensinar, permitindo assim que as aprendizagens se verifiquem por toda esta diversidade de alunos?

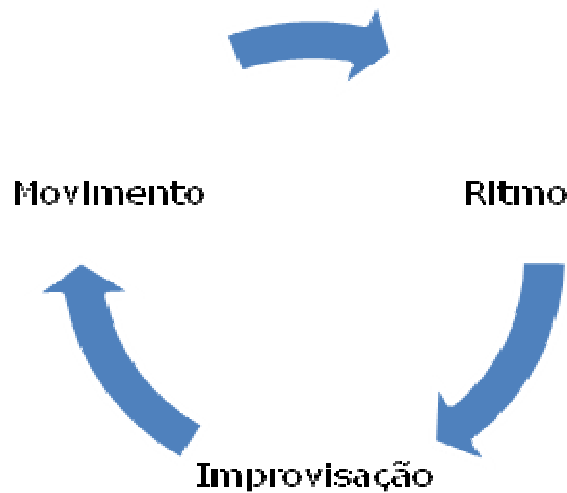
Uma sugestão para que a partilha de saberes se venha a verificar poderá ser a criação de novas abordagens ao ensino partilhando-o com a comunidade.

Obedecendo a esta linha de pensamento sugeriram-se duas ideias principais:

a) A exploração de espaços comunitários afastando o conceito da escola «tradicional», cada vez mais distante do mundo atual, com novas formas aprender, participar e alterar modos de estar.

b) A implementação de um projeto de comunicação entre os alunos da EB2,3 José M^a dos Santos e a população sénior do Centro Social Paroquial de Pinhal Novo, a fim de criar através da música, uma parceria.

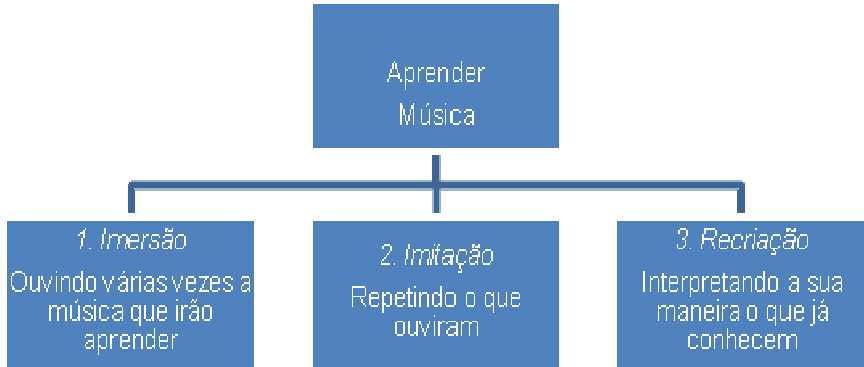
As abordagens pedagógicas utilizadas neste trabalho foram as de Orff Schulwerk e Dalcroze, já que as organizações instrumentais em grupo a esse caminho me conduziram. Segundo os autores, o aluno aprende desta forma (Crease. 2008:50):



Legenda: Método Orff Schulwerk/ Dalcrose

Também Suzuki, Kodály e Swanwick contribuíram para a estruturação deste trabalho.

Crease afirma que segundo os métodos de Suzuki e Kodály o *processo de aprender música é semelhante ao que ocorre com a aprendizagem de uma língua, obedecendo a três fases:*



Assim, os alunos assimilam através da audição: ritmos, intervalos, frases, desenvolvendo simultaneamente a sua memorização. (Idem:54)

A minha abordagem a Suzuki neste projeto deve-se ao facto de (...) «O objetivo de uma classe de agrupamento é trabalhar as aptidões de grupo - interpretar a música em conjunto e ouvirem-se uns aos outros - pelo que o tamanho da classe não é a questão fundamental» (...) «a música tem a ver com a partilha e criação de algo de belo em conjunto com os outros» (Idem)

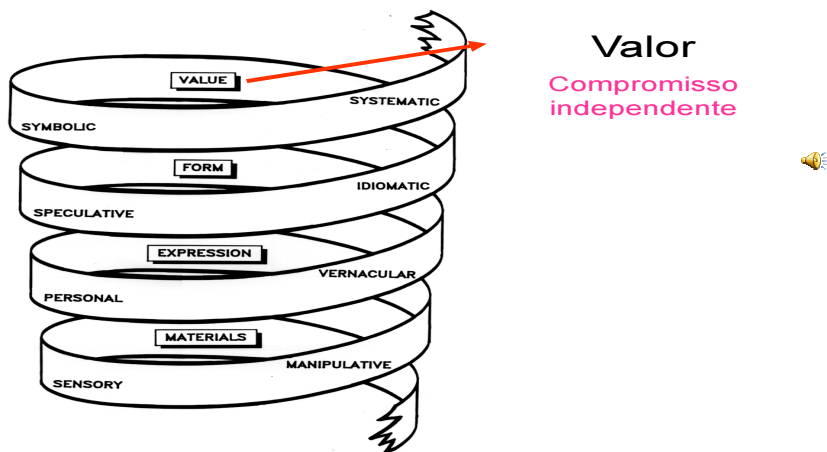
Suzuki deseja que os mais velhos aprendam com os mais novos, fomentando o sentido de comunidade e de continuidade. A participação da família é ainda uma das componentes a salientar neste processo (Idem:55).

Para Kodály (húngaro) o canto constitui uma importante base de aprendizagem, utilizando para isso, música folclórica, efetuando depois uma transição para a análise de obras-primas musicais. O trabalho a pares com Belá Bartók constituiu um marco no ensino de música na Hungria (Idem)

Zoltán Kodály utilizava as aprendizagens em grupo, o movimento corporal, elementos expressivos da música, servindo-se da memória musical, de modo a que os alunos aprendessem a pensar em sons musicais, servindo este método sobretudo como suplemento fundamental para o estudo de instrumentos (Idem: 58-59).

“As características de um bom músico podem ser sumariadas da seguinte maneira:i. Um ouvido bem treinado; ii. Uma inteligência bem treinada; iii. Um coração bem treinado; iv. Uma mão bem treinada. As quatro devem ser desenvolvidas em conjunto em constante equilíbrio” (Kodály:1953, citado por Cruz.2010: 18)

Para Swanwick as aprendizagens musicais deverão ainda obedecer ao seguinte modelo em espiral (Madeira, Congresso de Educação Artística:2011)



2.1. Contexto Educativo

Este projeto decorreu entre 3 de outubro e 12 de dezembro de 2011 com 11 sessões de uma hora semanal, foi desenvolvido entre uma parte dos alunos da minha direção de turma (15) do 6ºano de escolaridade (20 alunos) do Agrupamento de Escolas José Maria dos Santos em Pinhal Novo (escola-sede) e a população sénior de um Centro Social Paroquial da mesma localidade (29 pessoas). O projeto continuou a desenvolver-se até ao final do ano letivo.

As sessões de trabalho foram realizadas nas duas instituições: EB2,3 José M^a dos Santos e Centro Social Paroquial de Pinhal Novo.

Houve um acordo celebrado entre estas duas instituições que iniciou no final do ano letivo de 2010/2011, complementando-se com a realização de algumas reuniões no início do ano letivo de 2011/2012, para acerto de horários, organização do espaço logístico e formação de grupos.

Depois de ter realizado com a referida turma alguns trabalhos sobre o reconhecimento da população sénior como válida na sociedade portuguesa e alguns inquéritos sobre o interesse que os alunos teriam em trabalhar em parceria com estas pessoas, planearam-se aulas com atividades ligadas à prática do cantar em grupo e aprendizagem de instrumentos existentes na escola.

Tais práticas não ocorreram com frequência no ano letivo anterior pois faz parte da turma um aluno (Aluno A) com necessidades educativas especiais,

apenas movendo os polegares de ambas as mãos e a cabeça sofrendo de uma atrofia muscular espinal (Síndrome de Werdniz-Hoffman) e, por esse motivo, as aulas de Educação Musical não decorrerem nas salas de música (B11 e B12), já que estas se encontram no 1º andar, não havendo nem elevador, nem rampa de acesso para cadeiras de rodas.

A doença diagnosticada, neuromuscular, crónica e progressiva provoca-lhe a perda da força muscular a nível geral e repercute-se em termos de problemas respiratórios de repetição. Para o auxiliar nas tarefas, o aluno necessita de ajuda sistemática de uma tarefeira para apoio às atividades diárias básicas e de manutenção nas tarefas escolares (abrir a mochila, tirar os livros, colocar os lápis ou canetas na mão, colocar a mão no início da linha...). As suas limitações ao nível neuro-motor condicionam seriamente a sua mobilidade e desempenho ao nível da motricidade global e fina. O aluno não tem capacidade de marcha autónoma, sendo necessário deslocar-se em cadeira de rodas e está totalmente dependente de um adulto para fazer a sua higiene pessoal, vestir-se e alimentar-se.

O aluno beneficia das alíneas a), b), d) e f) do Decreto/Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

O relatório do processo do aluno A é bem explícito, as professoras, titular da turma, de Educação Especial e Coordenadora do Estabelecimento de Ensino Escola Alberto Valente frequentado no 1º Ciclo pela maioria dos alunos, consideram fundamental que o mesmo beneficie de um apoio sistemático, (dentro e fora da sala de aula), de um adulto, sendo ainda necessário a resolução de barreiras arquitetónicas.

O Conselho de turma definiu, com a colaboração da professora do 1º ciclo, quais os alunos da turma que poderão dar o apoio necessário ao aluno A na aula, no entanto é de opinião de que o apoio de carácter permanente, de que o referido aluno necessita, não pode ser uma função desempenhada em todas as aulas ao longo do ano letivo por um aluno. É urgente a colocação de um adulto para desempenhar estas funções.

Durante estes dois anos letivos em que o Conselho de Turma permaneceu quase inteiramente igual (tendo apenas saído uma aluna, transferida para Inglaterra e entrado um aluno vindo de Setúbal). Este acompanhamento não se verificou uma vez que o aluno A o recusou (as dificuldades que apresenta dizem respeito à sua motricidade e não ao seu desenvolvimento cognitivo). O aluno apenas aceitou o acompanhamento por parte dos seus pares, sendo este rotativo. À exceção do aluno B com Síndrome de Asperger, que referiu não ser capaz de ajudar o colega, todos os colegas o fizeram por ordem alfabética. Assim o aluno A nunca estava sozinho, apoiado pelo seu colega diariamente.

Para o ajudar na sua higiene pessoal e alimentação no refeitório foram destacadas 3 funcionárias, dependendo da hora em que o aluno A precisava de apoio.

Com o decorrer deste projeto, aluno começou a fazer refeições na escola e a mãe a ter mais tempo para si.

No decurso das sessões deste trabalho vários alunos da turma manifestaram interesse em aprender a tocar cordas (cavaquinhos e guitarras) e como há alguns destes instrumentos nas salas de música, foi possível realizar algumas aprendizagens nesse sentido.

Não diversifiquei muito estas aprendizagens de instrumentos, pois o tempo para que as mesmas se realizassem não seria suficiente e levar alguns destes objetos semanalmente para o Centro Social seria difícil, além de que só poderíamos ter aí sessões de uma hora/semana, tempo disponibilizado pela direção do centro, dentro da compatibilidade do horário dos alunos da turma, de modo a não prejudicar as rotinas dessa instituição.

O aluno A aprendeu a cantar as canções do projeto, mas não foi com os colegas para esses ensaios, no 1º andar. Essas aprendizagens efetuadas pelo aluno foram realizadas nas aulas de Educação Musical, globais com a turma.

Através da dinâmica implementada com este projeto, os alunos puderam finalmente aprender um instrumento, sem ser flauta ou voz, em pequenos grupos, nas duas salas de Educação Musical que mal conheciam.

Em Pinhal Novo existem alguns centros musicais onde são lecionados instrumentos: SFUA (Sociedade Filarmónica União Agrícola), uma escola de música particular, outra que encerrou recentemente, sendo simultaneamente uma loja de instrumentos musicais. Perto de Pinhal Novo temos ainda o Conservatório de Palmela e os Loureiros (outra Sociedade Filarmónica) e ainda o projeto de música de percussão «Bardoadada». Alguns alunos da EB2,3 frequentam a SFUA e os Bardoadada. No decorrer deste projeto, passaram a frequentar, do 6º M a escola de música particular atrás referida, dois alunos para aprender guitarra e ainda uma aluna que passou a frequentar aulas de guitarra e canto, a partir do segundo período.

2.2. Caracterização da turma

A turma é formada por 10 raparigas e 10 rapazes, sendo 16 provenientes da Escola Alberto Valente, do mesmo agrupamento.

Uma aluna veio transferida de Lisboa (Belém).

Três alunos eram repetentes no ano letivo anterior doutras turmas da escola, sendo duas provenientes da mesma turma e o terceiro de uma outra.

(Consulte-se o anexo ficha de caracterização da turma).

O grupo é heterogéneo, mas calmo.

Existem três casos de alunos com necessidades educativas especiais, um destes, já acima referido (Aluno A, situação assinalada no subcapítulo anterior)

- Aluno B com Síndrome de Asperger

Tem algumas dificuldades de aprendizagem e algum alheamento em relação às matérias lecionadas, sendo no entanto, um exímio desenhador, abrangido com as alíneas a), b) e d), do Decreto/Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

O aluno revela dificuldades na aprendizagem e aplicação de conhecimentos, na aquisição de informação e conceitos, cálculo, concentração da atenção,

leitura, escrita, resolução de problemas e na conclusão de tarefas. Nas funções e estruturas do corpo revela dificuldades nas funções da atenção, memória, cognitiva de nível superior, mental da linguagem moderada, articulação moderada.

- Aluno C com Fobia Social

A aluna apresenta um grave problema de disfunção visual bilateral por atrofia ótica, sem evidência de disfunção retiniana associada, abrangida com as alíneas a), b), Adequações curriculares individuais, d) e f), do Decreto/Lei 3/2008 de 7 de janeiro.

A aluna revela um Atraso de Desenvolvimento Global e um défice visual provocado por um grau de Estrabismo elevado. Iniciou Terapia da Fala e Psicomotricidade aos três anos de idade. Tem fobia a alguns ruídos (motas, rebentamento de balões, espetáculos de Teatro e Carnaval). É asmática desde os sete anos de idade e apresenta grande dificuldade de relacionamento com os pares. As suas necessidades educativas são de carácter permanente.

No geral, as famílias acompanham com interesse a vida escolar dos seus educandos, havendo um diálogo permanente entre pares.

2.3. Caracterização do Centro Social Paroquial de Pinhal Novo

O Centro Social e Paroquial de Pinhal Novo funciona apenas durante o dia participando neste projeto com 29 pessoas entre os 44 (D^a A) e os 93 anos de idade:

D^a A Paralisia cerebral (a)

Sr. B Pernas amputadas

Sr. C Hidrocefalia

Srs. D e E Alzheimer

Sr. F Síndrome de Down

Além das pessoas que conosco trabalham destacam-se ainda:

3 ajudantes de ação direta

1 motorista

1 animadora (D^a Fernanda)

1 diretora de serviços

As pessoas ocupam-se em ateliês semanais, entre eles:

Atividade física e mobilidade/ 3 horas semana (3 professores - 1h)

(2^a, 4^a e 6^afeira)

Informática/2 horas semana - 1 professor (3^a e 6^afeira)

Terço/1h semana – 2/3 pessoas

Passeio pelo Jardim/ 2 vezes semana volta a pé com bom tempo

(3^a e 5^a feira – 3 técnicas)

Música - dinamizado através deste projeto/ 1 h semana (2^a feira).

2.4. Operacionalização do Projeto Educativo

As salas de música (B11 e B12) da EB 2,3 José M^a dos Santos estão muito bem apetrechadas em termos instrumentais, a sua aquisição deve-se a projetos financiados pela autarquia nos quais a escola participou (Fantasiarte).

(em anexo: lista de instrumentos)

Na primeira fase do trabalho – EB2,3 José M^a dos Santos

a) **Entoção** professora/ tutti/ grupos formados

Apresentação dos temas escolhidos (no anexo: Temas do início)

Sessões na EB2,3 José Maria dos Santos (em anexo: notas de campo)

Utilização do quadro interativo para apresentação dos temas a toda a turma e entoção algumas vezes, por frases, seguindo com um ponteiro o que era cantado;

- b) Entoação de frases com o nome das notas pelos alunos;
- c) Entoação conjunta dos alunos, as mesmas frases c/ texto;
- d) Execução de partes dos temas em flauta – professora
- e) Execução em flauta dos alunos de partes de alguns temas;
- f) Entoação de frases pelos alunos seguida de execução em flauta.
- g) Entoação de frases pelos alunos, resposta em flauta.

Centro Social Paroquial de Pinhal Novo

À 2ª feira entre as 15h00 e as 16h00

- a) Apresentação das pessoas do Centro aos alunos
- b) Apresentação dos alunos às pessoas do Centro
- c) Entrosamento dos cinco grupos formados simultaneamente pela D^a Fernanda (animadora do Centro).
- d) Conversas informais nos grupos formados

(em anexo: notas de campo, fotos e vídeos, em anexo)

Na segunda fase do trabalho - EB2,3 José M^a dos Santos

- a) Divisão da turma em 5 grupos, estudando cada um a tonalidade, compasso, ritmo e proveniência do tema atribuído.
- b) Distribuição dos instrumentos Orff pelos alunos, exploração da (s) sonoridade (s) dos mesmos pelos alunos durante alguns minutos.
- c) Explicação da **execução instrumental**, começando por um ostinato para ouvir e repetir, colocação correta das baquetas nas lâminas (com a prof^a)
- d) Início do estudo de acordes simples em guitarra e cavaquinho, por imitação
- e) Sessões extralectivas (em anexo: notas de campo, fotos e vídeos, em anexo)
- f) Ensaios em pequenos grupos distribuídos pelas duas salas de música libertas nesse horário (fim da tarde), em horário combinado com alunos e Encarregados de Educação, viam internet.

- g) Criação de outros ostonatos em pequenos grupos, diversificação de aprendizagens.
- h) Simplificação de alguns acompanhamentos, pelos alunos, para superação de dificuldades de aprendizagem (consultar anexo com a ficha de caracterização da turma)

Centro Social Paroquial de Pinhal Novo

- a) Colaboração da D^a Fernanda com a população sénior do Centro, na **elaboração dos textos** com cada grupo.
- b) Troca de informações entre os grupos (texto/ música)
- c) Entoação dos temas alunos
- d) Explicação dos textos pessoas do Centro
- e) Alterações e acertos
- f) Tomada de decisão sobre as cores e os objetos escolhidos
(Por exemplo: 1^a infância: rosa/berço).

2. Projeto Educativo - Contextualização

Grupo 1 3 alunos + 5 idosos	Grupo 2 3 alunos + 5 idosos	Grupo 3 3 alunos + 5 idosos	Grupo 4 3 alunos + 5 idosos	Grupo 5 3 alunos +6 idosos
Infância – criação da história escrita pelos idosos	Pré-Adolescência -criação da história escrita pelos idosos	Adolescência - criação da história escrita pelos idosos	Idade Adulta - criação da história escrita pelos idosos	3^a e 4^a Idades - criação da história escrita pelos idosos
Tema «Dorme dorme, meu Menino» (Torres, Rosa M ^a ,1998: 109)	«Machadinha»	«A Ciranda» (Torres, Rosa M ^a ,1998: 148)	«Toca a marchar»	«Pelo mar adentro» Torre(Torres, Rosa M ^a ,1998:119)
Tema levado e trabalhado com os alunos na escola	Proposta de alteração realizada no grupo	Tema levado e trabalhado com os alunos na escola	Proposta de alteração realizada no grupo	Tema levado e trabalhado com os alunos na escola

Quadro de distribuição dos grupos pelas cores que lhes foram atribuídas na história: Rosa: infância; Azul claro: Pré-adolescência; Vermelho: adolescência; Castanho: Idade adulta e Preto: 3ª e 4ª Idades

Instrumentos utilizados pelos grupos na apresentação:	Grupo 1 – 1 sino, vozes, 1 xilofone e 1 jogo de sinos
	Grupo 2 – 1 sino, vozes, 2 xilofones 1 metalofone
	Grupo 3 – 1 sino, vozes, 2 xilofones, 1 jogo de sinos
	Grupo 4 - 1 sino, vozes, 1 guitarra, 2 cavaquinhos
	Grupo 5 – 1 sino, vozes, 2 xilofones, 1 metalofone

Na terceira fase do trabalho - EB2,3 José M^a dos Santos

- a) Consolidação dos temas (entoação e execução instrumental)
- b) Reflexão do trabalho
- c) Ensaios finais

Centro Social Paroquial de Pinhal Novo

- a) Reflexão em conjunto
- b) Ensaio extra (vozes, guitarra e cavaquinhos)
- c) Ensaio geral (instrumentos e objetos)
- d) Realização do espetáculo final e convívio comunitário (consulta em anexo: vídeos e fotos)

3. Projeto de Investigação «Música entre gerações»

(...) “A cultura é muitas vezes o único espaço de pensamento independente. É a única forma de as pessoas se encontrarem como iguais e trocarem ideias livremente; transforma-se na voz principal dos oprimidos e ocupa o lugar da política como motor de mudança” (...) “assume uma liderança dinâmica e altera as circunstâncias exteriores, influenciando a consciência coletiva das pessoas”(...) “estimula o contacto entre as pessoas e tem a capacidade de as aproximar, promovendo a compreensão” (Barenboim. 2009:68).

Através da música Daniel Barenboim consegue a aproximação entre árabes e palestinianos, numa linguagem comum que acaba com as diferenças.

A simplicidade dos seus atos e determinação com que avança rumo ao perigo, pondo em risco a vida dos próprios instrumentistas, sugere-nos que se derrubem as barreiras impeditivas a muitos outros diálogos que nos possam parecer dissonantes e que, afinal, resultam em harmonia, quando combinados com todas essas diferenças. Barenboim dinamizou um concerto entre palestinianos e árabes apesar de conhecer de antemão as divergências políticas entre estes dois povos. Nunca desistiu do sonho de juntar, num concerto pacífico, instrumentistas de ambos os países e realizou-o.

Poderá parecer estranha esta associação entre o que acabei de referir com Barenboim mas, se analisarmos o que se passa com a escola, o fechamento desta em torno de si própria, ignorando o que acontece no mundo real, ou vivendo em constante competição, nestes «rankings» absurdos através dos quais nada se prova. Uma escola que funciona dessa maneira, irreal, padecendo os seus habitantes de uma espécie de autismo, evidentemente não é uma escola atual.

Tudo o que se pretende é a abertura a uma escola nova, aberta à diferença, dialogante e atenta aos problemas sociais que a rodeiam, como o isolamento.

Os saberes diferentes, as capacidades diferentes de cada um conseguir realizar as suas aprendizagens, conforme os meios de que dispõe, permite-me verificar que nem sempre são facilitadores de êxito, mas que essa não seja a razão de nada se fazer no sentido de alterar práticas ancestrais, quando o mundo está em constante mudança. A função da escola é acompanhar este processo, alterando as suas práticas.

Assim, indo de encontro ao grupo analisado, propondo as atividades que propus e olhando com profundidade o ambiente circundante da verdadeira escola que se pretende: sensível e preocupada com a realidade social, sugiro que o objeto deste estudo se centre na seguinte questão de partida:

Que processos educativos são gerados a partir da convivência de alunos do 2º Ciclo e as pessoas dum Centro de Dia em Pinhal Novo em que a música atue como elemento propulsor do diálogo?

3.1. Metodologia da investigação

Atualmente, em educação musical, há um número crescente de investigadores a utilizar os métodos qualitativos (Bresler, 2000).

Segundo Alves & Azevedo (2010), este campo poderá ter várias referências, leituras de pensamento e ação, já que múltiplos serão também:

As proveniências das pessoas envolvidas,

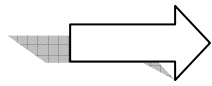
Práticas educativas e metodologias,

Experiências pessoais,

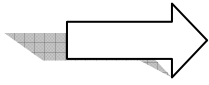
Perspetivas disciplinares,

E o Contexto em que ocorrem

Sobre este mesmo assunto dizem os autores que a multirreferencialidade da investigação acontece com o entrosamento entre duas abordagens:



Teórico-metodológica de pesquisa



Perfil formação e trajeto pessoal dos investigadores

Estas mesmas abordagens, por tentarem compreender e analisar simultaneamente a relação entre os fenómenos e a sua essência, entre o particular e o universal, consideram-se holísticas.

Durante a investigação foi utilizado o método qualitativo da Investigação-ação. Na investigação qualitativa os *métodos de observação* são muito importantes pois, (...) “ ao olharmos para as pessoas e verificarmos as situações faz-se uma leitura direta do real. Eles registam a situação internamente, acompanham o seu desenvolvimento, e tornam visíveis aspetos que escapam a quem só observa *do exterior*” (Bogdan et al. 1994). Também Vianna (2007) citado por Callegari (2008:8) refere que «tal método traduz descrições detalhadas de acontecimentos, pessoas, ações, objetos em determinado contexto»

A minha observação desenvolveu-se nos espaços naturais dos alunos e das pessoas do Centro, preocupações das novas formas de investigação. A contextualização e a perceção dos fenómenos estão interligadas. Autores de trabalhos sobre investigação-ação referem que o contexto em que esta investigação decorre não pode ser separado do que aí acontece, fazendo apenas sentido quando acompanhado pela ação, palavra ou gesto Bogdan et al. (1994: 48).

Os participantes neste projeto foram de quatro tipos: professora, animadora do centro, alunos do 6ºM da EB2,3 José Maria dos Santos de Pinhal Novo e população sénior do Centro Social Paroquial de Pinhal Novo, tendo também para isso contribuído a família dos implicados e as técnicas de ação direta, bem como o Conselho de Turma do 6º M.

As fases decorrentes da investigação foram Bogdan & Blikem (1994):

- 1- A recolha dos dados

- 2- Dados de carácter descritivo (através das notas de campo e registos em vídeo e fotos)
- 3- O decorrer do processo
- 4- Análise indutiva dos dados recolhidos
- 5- Perceção da recolha de toda esta informação (leitura e análise)

Em relação a esta recolha, o procedimento teve lugar no início do ano letivo, uma vez que não foi simples a turma ter logo de início horário para se deslocar.

3.2 Recolha de dados

Assim, este assunto foi abordado numa reunião no final de ano 2010-2011 com os Encarregados de Educação, tendo inquirido os mesmos da viabilidade deste processo, fora da componente letiva dos alunos.

Os Encarregados de Educação autorizaram a que os seus educandos se deslocassem à instituição no início do ano letivo seguinte, para aí começarem as sessões dos nossos trabalhos, em Outubro (consultar anexos: notas de campo)

Requeri autorização também à instituição acima referida, através de reuniões com a Diretora do Centro e documento escrito que o oficializou.

Com a população sénior do Centro houve algumas conversas de carácter informal que contribuíram para o desenrolar do projeto (consultar anexo: reflexões sessões).

3.2.1. Notas de campo

Fui registando diariamente o que se ia observando em cada dia, alterações ao que pensara ser viável acontecer. Não foi tudo planificado ao pormenor, digamos que fui prevendo momento a momento, qual o tipo de intervenção adequado para aquele dia, deixando um pouco algumas decisões ao critério dos elementos dos cinco grupos criados.

A planificação era pensada antes das sessões em pequenos grupos, de acordo com os resultados que íamos observando quando se juntava o grande grupo no Centro Social à 2ª feira.

Não foi suficiente o que foi registado apenas com este processo, daí ter sido necessário completá-lo com entrevistas para esclarecimento de situações menos claras.

Por vezes faziam-se paragens para reflexões do que parecia não se aplicar naquela realidade (consultem-se todos os anexos do CD, sobretudo as reflexões das sessões).

3.2.2. Fotografias e vídeos

Mal começaram os trabalhos deste projeto procedeu-se ao registo fotográfico e em vídeo de vários momentos fundamentais para a compreensão de algumas das etapas. Todo esse procedimento foi autorizado pelos encarregados de educação dos alunos e pela direção do Centro Social.

Estes registos foram realizados pelos alunos interessados em filmar os ensaios (sobretudo os que aconteceram nas salas B11 e B12 ao fim da tarde), tendo sido eles próprios a solicitar-me que os autorizasse a fazê-lo com a minha máquina fotográfica.

Destacaram-se alguns alunos mais tímidos, menos organizados e menos participativos nas aulas, que se interessaram por manipular mais esta ferramenta pedagógica e este facto ajudou a que tivessem uma maior preocupação num desempenho melhor, os que filmavam ou fotografavam e os que eram alvo dessa ação, já que sabiam de antemão que esse material seria analisado na aula de Formação Cívica e utilizado como eu muito bem entendesse, condição anteriormente negociada com todos.

3.2.3. Inquéritos e entrevistas

Foram realizados 6 tipos de inquéritos diferentes, aos alunos da turma que participaram (16) e não participaram ativamente (4), dos Encarregados de Educação dos referidos alunos, às técnicas do Centro Social e á população

sénior participante. (consultar anexos – inquéritos e quadros resposta aos mesmos).

Em relação às entrevistas, estas ocorreram num dos gabinetes onde habitualmente se atendem os Encarregados de Educação, tendo estes sido consultados através da caderneta escolar dos alunos e respondido pelo mesmo meio, em horário combinado com o aluno e com o Encarregado de Educação. A privacidade dos alunos foi totalmente respeitada, através do anonimato.

Estas entrevistas elaboradas apenas para os alunos participantes, foram filmadas também com a minha máquina fotográfica, com a qual já estavam familiarizados. Alguns deles não desejaram ser filmados na entrevista, na qual apenas se ouvem as questões e a resposta dada, com a máquina centrada num ponto fixo.

Estas entrevistas foram semiestruturadas, abordando questões gerais de orientação com aprofundamento dos temas já aflorados. ((Bogdan & Blikem, 1994:135).

Não identifiquei os entrevistados e/ou os inquiridos, uma vez que segundo Kemp (1995: 149) estes deverão permanecer no anonimato. Assim, fiz alterações a todos os nomes dos intervenientes.

3.3. Análise e tratamento dos dados

Em relação ao tratamento dos dados obtidos, segundo Bardin (2008:199) os textos devem ser separados em unidades e reagrupados analogicamente. Assim, todos os registos realizados no processo terão esse tratamento e organização, criando cinco dimensões:

→ **Social** (como se relacionaram com os seus pares, na escola e com as pessoas do seu grupo do Centro Social)

→ **Comportamental** (mudança de atitude para com o outro, maior abertura e espírito de partilha, na escola e na vida familiar)

- **Inter-relacional** (na relação estabelecida com os elementos da população sénior em parceria)
- **Técnico-Artística (como fizeram para desempenhar a tarefa atribuída)**
- **Inovadora** (as soluções encontradas para resolver dificuldades e alterações ao pré-estabelecido)

3.4. Aprendizagens

Uma vez realizados e analisados os inquéritos bem como as entrevistas aos intervenientes neste processo pode verificar-se que houve um processo de desenvolvimento das relações com a aproximação das pessoas das duas instituições, através de respostas como as seguintes:

Social

Aprendem músicas, ficam mais felizes, alegres e começam-se a integrar melhor. Deu-me prazer pois aprendi mais a lidar com os idosos, que eles não são muito retraídos, se nós puxarmos por eles, eles até arrebitam. – Cátia

Canções. Os seus costumes quando eram pequeninos, o que é que faz... qual eram as brincadeiras que faziam quando eram pequeninas, quais eram os passatempos, naquela altura o que é que passava ... em que ano, quantos anos elas tinham, hum... e foi isso.- Saul

Ainda não almoço com os meus colegas... mas também estão lá dentro ao pé de mim, mas eu não conheço... - Carina (aluna NEE)

Sim, já percebi, com o senhor Bento, pronto é o que fala mais e, também prontos, é benfiquista ainda por cima!...Dá para falar também.- António

Não sei, comecei a almoçar na escola, mais nada. – António (aluno NEE)

O Sr. Amaral estava sempre a dizer piadas a brincar comigo, os outros senhores também eram simpáticos mas foi com o Sr. Amaral que interagi mais, porque ele estava

sempre a brincar connosco e nunca queria que a gente lhe roubasse o chapéu nem nada... (ri-se)- Olga

(...) estamos ali não estamos sempre casa escola, podemos fazer outras coisas para variar.- Dália

Gostava de falar com eles – IP8⁸

Os alunos conseguiram-me motivar- IP 13

Distraí-me – IP4

Gostava e eles eram simpáticos – IP11

15 Encarregados de Educação responderam no inquérito que os seus educandos comunicaram com as pessoas pois os alunos contavam o que se passava diariamente nas sessões, em casa.

Comportamental

Verificou-se que a maioria das pessoas foi alterando atitudes, por parte tanto de um grupo, como do outro. Essa informação está patente nas seguintes expressões:

Comecei a achar piada, porque as pessoas quando começavam a cantar, começavam a ficar mais alegres. Estavam quietinhas, não diziam nada e, às vezes, quando começávamos a falar com elas, elas chateavam-se connosco. Portanto, depois, até as mais quietinhas, quando a professora começava a cantar, começavam a cantar também, portanto comecei a ficar mais alegre, mais curiosa, para ver como é que ia ficar no final – Dália

⁸ Os inquéritos «IP» também são anónimos e significa que foram feitos aos idosos. Foram numerados de 1 a 21, uma vez que apenas obtive resposta a esse nº. As respostas podem ser consultadas em quadro no cd em anexo a este relatório

Pois, eu antes não punha a mesa... mas agora já ponho. Porque eu ali aprendi a ser mais responsável... E agora sou mais responsável em casa... Mas às vezes esqueço-me das coisas... - Saul

Sim, houve lá uma senhora que no princípio, que era a D^a Capitolina, que no princípio gostava de estar no canto dela e depois já no meio do projeto já era ela que nos dizia: «vá, vamos lá cantar mais uma vez! Vamos lá ensaiar que é para isto dar certo no teatro (ri-se) e assim... E as outras pessoas também. – Henrique

A 1^a vez que ali entrei senti que as pessoas estavam muito tristes, apesar de haver lá muitas pessoas, as pessoas que estavam lá estavam tristes. Depois comecei a falar com as pessoas e comecei-me a sentir melhor porque já conhecia algumas pessoas e depois percebi que essas pessoas já estavam mais felizes.- Nadia

Algumas pessoas quando nós fomos para lá diziam que não gostavam de cantar e essas coisas assim e depois nos outros dias, quando nós começámos a cantar, já queriam cantar mais vezes. Quando você estava a explicar umas coisas eles: «vá, vá, vamos cantar!», a puxarem-nos os braços e essas coisas... - Olga

A 1^a vez que entrámos no centro eu acho que as pessoas estavam muito sozinhas, não conversavam umas com as outras... aquilo estava muito mortiço!

Depois já estavam mais animados, já começavam, quando eu chegava lá já só queriam cantar... Eles ficavam mais contentes quando nós lhes íamos lá ensinar coisas... - Olga

O convívio com os jovens – IP21

Animação – IP 4

A convivência alterou o comportamento- IP 8

10 EE responderam que não houve alterações de comportamento nos seus educandos. 1 refere:

Deixou de permitir que se chamasse “velhotes” às pessoas idosas –EEAP 5⁹

⁹ Os Inquéritos realizados para os Encarregados de Educação foram identificados como EEAP (Encarregados de Educação dos Alunos participantes) e EENP (Encarregados de Educação dos alunos não participantes) e as respostas podem ser consultadas em quadro no cd em anexo a este relatório.

Em casa não, mas aprendeu a lidar com as pessoas idosas – EEAP 2

75% das encarregadas do Centro Social referiram que houve alterações na população sénior, uma vez que aguardavam ansiosamente a chegada de 2ª feira.

Inter-relacional

Começou a haver uma maior aproximação entre as pessoas, com o convívio:

(...) a Dª Sara às tantas já estava toda contente, dançava com os ombros e cantava e depois eu dizia-lhe assim: «Ó Dª Sara, não vá tão depressa!» - e ela toda contente e depois, às vezes, já ia na música a seguir e eu: «ainda não vamos nessa música! (... Foi muito engraçado tudo isto que foi acontecendo com ela... - Joana

(...) os nossos únicos amigos não estão só na escola, mas também noutros sítios. Eu também fiz muitos amigos no ... centro. (...) Ela preocupava-se sempre comigo, perguntava-me como é que era o meu fim-de-semana, depois, pronto, não perguntava aos outros e depois eu também convivía muito com ela e ensinava-lhe coisas novas...

- Saul

Falava mais com a Dª Dora porque ela nunca queria ir para ao pé do grupo. Ela fugia porque queria estar sozinha. Ia ter com ela dava-lhe a mão e depois ela vinha. Posso levá-la lá para trás para lhe ensinar a cantar... Não é preciso perguntar às pessoas se posso ir? Mas devagarinho, não é? - Carina (aluna NEE)

Ele falava mais comigo, ele, por exemplo, se fosse eu ele punha-me a mão para eu o cumprimentar e os outros, enquanto eu esticava a mão, ele esticava e a gente falava mais à vontade... começou a falar de futebol e a gente, foi assim. - Henrique

Porque era uma pessoa, assim divertida, alegre, fartava-se de cantar músicas, cantava e cantava e conversávamos e mostrava bonecas e dava-nos rebuçados e, pronto era assim alegre. – Ema

Continuo a ter uma boa relação com a Dª Sara porque às vezes vou lá, falo com essa senhora e damo-nos. E vou visitá-la e fico lá um bocadinho com ela. - Nadia

Consegui estabelecer uma ligação especial com a Dª Rute, porque falámos muito, ela contou-me coisas sobre ela, eu contei coisas sobre mim... Contou-me coisas que lhe aconteceram na vida, sobre a morte do marido... Eu contei-lhe as minhas, sobre coisas

que aconteceram na minha família... fomos assim falando e depois aprendemos os dois música.

- Tiago

Faz-nos recordar o tempo em que eramos meninos – IP16

Ajudam-nos a esquecer tristezas e motivam-nos para estar alegres e bem dispostos – IP15

Sim, porque contava o que se passava em casa – EEAP 10

Técnico-Artística

Desenvolveram destrezas musicais individualmente, a pares, em pequeno ou grande grupo:

Aprendi músicas que não conhecia. - Joana

Naquela música era o xilofone, mas o que eu queria mesmo aprender era guitarra. As pessoas do Centro, como estava previsto cantarmos aquela cantiga do Carlos Paião, a D^a Quintina não conhecia e ficou a conhecer... Mostrei-lhe a música, ela cantou, com estava previsto nós cantarmos, eu ensinei. ... - Rita

Custou um bocadinho a aprender por causa da entrada. Não tinha os mesmos «compassos» que os outros. Eu fazia as mesmas notas só que não era na mesma altura que eles... As pessoas no Centro aprenderam a cantar as canções e eu depois fui lá com o cavaquinho e acho que elas até se desenrascaram bem! – Paula

Eu acho que melhorei na flauta e a cantar, porque toco é desafinado... Lembro-me que tive muita dificuldade em decorar as notas para as tocar. E no teatro, às vezes trocava as notas e esperava até poder voltar a tocar o início do ostinato.- Dália

Consegui aprender várias canções do antigamente, consegui aprender a lidar melhor com as pessoas idosas, a tocar xilofone e guitarra, um bocadinho... notas em bémol, suspenido e os intervalos- Ema

Novas canções, engraçadas, giras. E aprendi a tocar um pouco. Um pouco mais de sopro flauta e umas novas canções na guitarra.- Saul

Alunos NEE

Continuava a tocar com o xilofone porque era fácil de fazer (e explicou com gestos a técnica de tocar xilofone, como se estivesse a tocar e tivesse as baquetas na mão). – Carina

Pelo menos o meu grupo, parecem interessados... - António

Aprenderam as canções que nós levámos e aprenderam, quer dizer, tentaram puxar mais um bocadinho da memória para memorizar as coisas que tínhamos que fazer no teatro (...) nós aprendemos as canções deles, algumas e eles iam aprendendo aquilo que nós levávamos para fazer.- Ema

Comecei a cantar mais e também a dançar. Toquei xilofone, o que eu queria aprender era xilofone. A setora indicou-me o instrumento, ensinou-me a tocar, eu aprendi e depois tinha que tocar para depois fazer o espetáculo como deve ser. Não me lembro como é que comecei a aprender a tocar esse instrumento.-Nádia

Aprendi a cantar, a dançar e a tocar também. Aprendi alguma coisa, a música «O passarinho», a dos estudantes. Aprendi com a professora, tivemos lá uma Sr^a que cantava lá do Centr... Treinávamos cantando várias partes repetidamente. Os ensaios foram um bocadinho de... treinámos a tocar instrumentos, aprendi com a professora e fui aprendendo também com os meus colegas, que me ajudaram. Tive dificuldades.

– Tiago

Se eu tiver as notas à frente acho que sou capaz de a tocar.- Tiago

Acho que as pessoas conseguiram aprender alguma coisa, pelo menos 3 ... 2 pessoas que se destacaram no nosso grupo: foi a D^a Rute e a D^a Quintina. Aprenderam as canções que nós levámos, demos-lhes as folhas, elas treinavam em casa. Quando chegavam elas, a Ciranda já sabiam de cor. Também aprenderam as dos outros grupos, as que se lembraram melhor foram as do grupo... «Dorme, dorme, meu menino» (grupo 1) e o «Toca a Marchar!» (grupo 4).

O «Dorme dorme, meu menino» foram ouvindo algumas vezes, sempre e depois decoraram, foram ouvindo, decoraram. No «Toca a marchar» já sabiam tudo de cor e... a marcha ajudou a decorar aquilo. – Tiago

Houve troca de conhecimentos entre as duas partes.- Olga

Não me lembro muito bem da música, compassos, mas reconheço na pauta os sinais. – Olga

Aprendi pois cantei e fiz teatro- IP19

Cantei e marchei com eles – IP 7

Participei no teatro IP 1,3 e 9

Alguns estavam mais ocupados e felizes – Técnica do Centro

Aguçou o gosto pela música, até aprendeu alguns acordes em guitarra – EEAP6

Mais afinado e mais tranquilo no tom – EEAP11

Vendo-a cantar e dançar – EEAP12

Inovadora

À questão colocada sobre como fariam se tivessem que realizar um novo trabalho com os dois grupos, houve propostas interessantes:

Ensinava-os a utilizar o facebook, coisas mais recentes... Punha as senhoras dum lado e os senhores do outro e depois fazíamos vários jogos. Mostrava-lhes as bandas atuais, tipo Muse, etc.- Cátia

Agora podíamos dançar, eu tenho um CD Caribe 2010 que é bom para dançar e podíamos fazer uma dança e eu ensinava as pessoas a dançar. Eu em casa estou sempre a dançar. Então podíamos fazer uma roda todos e depois dançámos todos.

- Carina

Não sei como deverá ser o projeto daqui para a frente. Era tentar dividir-nos em grupos e tentar fazer uma coisa que as pessoas não conseguissem fazer e tentar com que elas fizessem, como por exemplo, umas pessoas iam treinar e como nós sabemos mexer com o computador e ajudávamos a fazer trabalhos para o Centro... textos e outras coisas mais. - Tiago

Também podíamos fazer trabalhos manuais com as pessoas e ensinar alguma coisa de informática, também não era mal pensado... - Olga

Convidando as pessoas a irem também à escola ou encontrarem-se os dois grupos em local neutro – EEAP1

Estabelecendo parcerias com outras instituições EEAP9

Que a vida escolar mudou muito nestes últimos anos – IP13

Estava mais ocupada, mais alegre e informada – IP15

Apesar de idosos ainda temos muito que aprender com os mais novos – IP16

3.5. O papel do professor e a realização do espetáculo

No decurso deste projeto, desde o início situei-me num plano de observadora, já que se tornava imperativo que fosse registando o que se passava. No entanto, muito do que foi realizado passou pela minha liderança, uma vez que os alunos não tiveram possibilidade de experienciar práticas de conjunto em tempo devido, numa turma com estas características, pelo que foi referido no 2º ponto deste relatório.

Por várias vezes foi necessário orientar e explicar o que deveriam fazer em relação à técnica instrumental, sobretudo à colocação correta dos braços para execuções em instrumental Orff e às cordas (guitarra e cavaquinho).

As opiniões dos alunos situaram-se um pouco na base das minhas propostas iniciais de execução técnica:

Os ensaios foram um bocadinho de... treinámos a tocar instrumentos, aprendi com a professora e fui aprendendo também com os meus colegas, que me ajudaram. Tive dificuldades. – Tiago

Comecei a cantar mais e também a dançar. Toquei xilofone, o que eu queria aprender era xilofone. A setora indicou-me o instrumento, ensinou-me a tocar, eu aprendi e depois tinha que tocar para depois fazer o espetáculo como deve ser. Não me lembro como é que comecei a aprender a tocar esse instrumento. -Nádia

Não me lembro muito bem da música, compassos, mas reconheço na pauta os sinais.

– Olga

Consegui aprender várias canções do antigamente, consegui aprender a lidar melhor com as pessoas idosas, a tocar xilofone e guitarra, um bocadinho... notas em bemol, sustenido e os intervalos- Ema

Novas canções, engraçadas, giras. E aprendi a tocar um pouco. Um pouco mais de sopra flauta e umas novas canções na guitarra – Saul

Foram respeitadas muitas das minhas indicações, como a do «ostinato esquecido» e que seria fundamental serem os próprios alunos a ensinar as pessoas do Centro já que o grupo teria que ser autónomo:

Eu acho que melhorei na flauta e a cantar, porque toco é desafinado... Lembro-me que tive muita dificuldade em decorar as notas para as tocar. E no teatro, às vezes trocava as notas e esperava até poder voltar a tocar o início do ostinato.- Dália

Em relação ao espetáculo

Decorreu num ambiente pautado por algum nervosismo e não faltou ninguém. Os Encarregados de Educação e outros familiares dos alunos e pessoas do Centro que puderam estar presentes nessa hora, pois dadas as características de alguns elementos deste grupo, foi o horário mais adequado.

Respostas como as seguintes provam que se realizaram aprendizagens:

Um senhor que dizia que não sabia cantar, mais à frente já batia palmas e cantava AP4

Acerca da atitude do senhor Filipe com síndrome de Down e que fez 60 anos nesse dia:

Sim, porque ensinámos as músicas e eles decoraram-nas e o senhor Filipe também conseguiu fazer o teatro muito bem – AP6

(...) todas as pessoas decoraram as músicas que lhes ensinámos – AP6

A calma que as pessoas mais velhas transmitem às mais novas:

Sim, que mesmo quando estamos um pouco nervosos, as pessoas idosas conseguem fazer-nos rir AP11

A opinião das pessoas do Centro:

«Cantei e marchei com eles» IP7

«Participei no teatro» IP1, 3 e 9

Gostei e dou os parabéns aos jovens que se dedicam à música e ao canto!» IP15

«Aprendi pois cantei e fiz teatro» IP19

«Colaborei com eles nas récitas que fizemos» IP21

(para informação mais detalhada, consultem-se no cd em anexo, os quadros dos inquiridos com todas as respostas)

3.6. Contribuições

Sensibilização à diferença e manifesta vontade de derrubar barreiras institucionais:

Eu consegui aprender a conviver mais com as pessoas da 3ª idade e também a trabalhar com elas. Sei que para isso temos que ter muita paciência, pois elas também não aprendem muito rápido. - Dália

Eu acho que sim porque nós neste tempo temos mais a tecnologia e eles naquele tempo tinham mais a apanhada, as escondidas, saltar à corda, a macaca... Nós, hoje em dia, parte das pessoas é só computadores, televisão, playstation... - Saul

Eu acho que eles aprenderam a cantar, porque eu vi-os todos a cantar, porque a Dª Arlete também cantava, mas cantava baixinho, mas a Dª Dora não cantava porque era diferente dos outros, todos estavam a cantar e a Dª Dora só estava a falar. Se calhar ela não gosta de música... Ou pode ter vergonha! – Carina

Acho que vamos alterar um pouco a vida dessas pessoas, acho que essas pessoas já não se vão «esquecer» de nós... (faz o gesto de aspas com as mãos)- Nádida

Criação de laços afetivos entre os participantes :

Com este projeto ganhei a confiança das pessoas, ganhei ... foi como se fossem avós para nós...- Tiago

O Sr. Amaral estava sempre a dizer piadas a brincar comigo, os outros senhores também eram simpáticos mas foi com o Sr. Amaral que interagi mais, porque ele estava sempre a brincar connosco e nunca queria que a gente lhe roubasse o chapéu nem nada... (ri-se)- Olga

4. Conclusões

Deste projeto desenvolvido em parceria com uma instituição local onde se cruzaram várias informações, foi notória a vontade sentida pelos intervenientes de dinamizar outras situações longe da escola tradicional, para onde se vai diariamente muitas vezes apenas porque o hábito a isso nos obriga, como no tema de Sérgio Godinho “cá se vai andando com a cabeça entre as orelhas”, porque é exatamente isso que acontece quando nos limitamos a fazer o que sempre fizemos e não nos questionamos do sentido que isso possa ou não ter.

Surgem propostas de ligações comunitárias de carácter permanente ou com a intenção de dar continuidade a esta aposta de relação humana entre gente que não se conhece de lado nenhum, através da música.

Estamos no limbo, o que significa que apenas se atiraram umas sementes à terra, sem se ter a certeza que haja alguém que as consiga ir regando, com alguma persistência, de modo a que dali se possam ver os frutos.

Numa era de tecnologias, de cada pessoa viver fechada no seu mundo de impessoalidade perfeita, de isolamento social, surge um grupo vindo da escola local para conversar, cantar, tocar com quem ali está sentado à espera sabe-se lá de quê...

Cada vez se fica mais retraído, quando surge a ideia de um projeto que nos tire da zona de conforto onde nos habituámos a estar e aceitar esta mudança, parece muito arriscado.

Quem chegou, deparou-se com um grupo de pessoas calmas com olhar desconfiado, sem perceber muito bem o que viria dali.

Quem lá estava à espera, ficou um pouco nervoso porque a rotina instalada vai terminar com esta intromissão.

Deu-se o entrosamento, o sair de si para fora, esquecer-se de si, vestindo a pele do outro.

Nada parece fácil, sobretudo os primeiros passos rumo ao incerto, mas repare-se, até este procedimento acompanha a sociedade atual que deixou de estar certa, segura, estável... Como se fosse simples aceitar o papel do outro e largar o seu!

O que aconteceu ali foi uma experiência riquíssima de troca de saberes com reflexões de uma profundidade extrema e associações livres, distantes de tudo o que habitualmente a escola nos permite.

Num simples percurso escola-centro há conversas que numa escola tradicional nunca se teriam e estabelecem-se elos fundamentais entre pares.

Desenvolveram-se autonomias, entendimentos sem palavras, implícitos em gestos que simplesmente iam acontecendo em catadupa.

A música, a palavra, o gesto e o silêncio nos seus espaços próprios, agiram como vasos comunicantes.

A indiferença foi-se esgueirando de mansinho e o receio do desconhecido foi colmatado pelo aconchego das relações que iam uma ganhando maior dimensão.

Repare-se na delicadeza da solução apresentada por uma aluna, para resolver o problema de uma senhora que não queria cantar (Carina) e na percepção de que o ato de ali ir tornava as pessoas mais felizes.

E as perguntas sobre «onde estão os meninos?» ou «quando voltam cá?» parecem querer dizer que foi feito ali trabalho, foram estabelecidos laços.

E o sorriso com que nos recebem sempre que lá aparecemos...

Todas as notas de campo que se vão registando não transcrevem todo este mundo de fenómenos que acontecem simultaneamente o que constitui uma enorme perda, porque provavelmente fazemos leituras que ficam muito aquém de tudo o que é importante salientar!

No decorrer deste projeto, como diretora desta turma fui recebendo informação por parte dos meus pares do Conselho de turma que os alunos melhoraram significativamente as suas atitudes na sala de aula.

Esta turma é solidária e tem-no demonstrado através da ajuda que dá ao António com as suas limitações, nunca o deixando sozinho em nenhum espaço da escola.

No Centro também me deparei com situações que alunos com outra formação não teriam sensibilidade para reparar, sequer...

Os alunos inscreveram-se na Biblioteca da escola porque começaram a interessar-se por alguns assuntos que discutiam com as pessoas do Centro Social.

Para aprofundar os seus conhecimentos num instrumento com o qual se identificaram mais, a guitarra, inscreveram-se num ateliê criado por mim em horário extralectivo, no 2º período e alguns deles adquiriram o seu próprio instrumento. Houve ainda alunos que se inscreveram numa escola de música local em guitarra e canto, num horário mais da sua conveniência.

Nestes ateliês trabalhamos temas atuais como «Muda de Vida», Movimento Perpétuo Associativo», «Dunas» e outros que levámos para o Centro e despertarem o interesse das pessoas que aprenderam algumas partes, sobretudo quando repetiam o que era cantado, tendo adotado essa estratégia que naquele contexto nos parecera a mais adequada.

As pessoas também se lembravam de outros temas que referiam e ensinávamos aos alunos.

Apesar de ensinarem os temas que lhes eram familiares, as pessoas já solicitavam que se cantasse um dos novos que cuidadosamente tinham sido preparados no grupo das guitarras (mas ainda não eram acompanhados por estas, uma vez que o ritmo de aprendizagem de guitarra não é célere), autorizado pelos encarregados de educação. Nessa atividade não havia separação de grupos: em círculo, com as folhas distribuídas, todos os que

queriam participar cantando, faziam-no e quem não queria cantar, ouvia (pois não podia, por não saber ler e ainda não tinha decorado os temas).

Os alunos já estavam completamente familiarizados com aquele meio, mal chegavam após cumprimentarem as pessoas, dirigiam-se de imediato para a prateleira onde estavam os dossiês e organizavam a atividade para aquele dia.

Os alunos NEE conseguiram realizar aprendizagens, sobretudo a Carina. Tornaram-se mais autónomos, realizando sozinhos o que não era habitual, com maior confiança em si próprios, aumentando a sua auto-estima.

Também a Carina e o António que obrigavam a mãe a cozinhar-lhes o almoço em casa, começaram a ir almoçar na escola, acontecendo isso com maior frequência no final do ano letivo.

As Encarregadas de Educação destes alunos nunca tinham um tempo para si, o que passou a verificar-se.

Os Encarregados de Educação mostraram interesse em que o projeto continuasse pois notaram uma maior ajuda nas tarefas diárias em casa, por parte dos seus educandos, sem ser necessária a sua intervenção.

A relação com alguns familiares, sobretudo da 3ª e 4ª idades melhorou significativamente, indo alguns visitar avós que já não viam há algum tempo.

Os Encarregados de Educação contribuem com uns bolos feitos por eles de vez em quando, entregues na cozinha do Centro Social para mimar a população sénior da instituição.

As pessoas do Centro começaram a criar com a ajuda da animadora os textos para o teatro, com mais tempo seria talvez possível criar uma relação entre futuros textos que se construam, ou encontrem, ao sabor da música. Os alunos descobriram competências na área da criatividade em algumas pessoas dos seus grupos.

Com a partida da aluna Guida para Londres, a turma tem obtido informações dos costumes de Inglaterra e das diferenças entre a escola portuguesa e a

inglesa. Já conhecem os amigos ingleses da sua colega e interagem através do Facebook.

No próximo ano letivo os alunos prosseguem os estudos na Escola Secundária de Pinhal Novo, com a qual está previsto entrarmos em Mega Agrupamento, uma vez que a turma vai em bloco para lá.

Todos os alunos transitaram, apenas permanecendo a Carina (fobia social), numa turma onde estão integrados alunos com PEI.

Poder-se-ão criar, talvez, condições para haver um intercâmbio entre as duas escolas e o Centro Social, é uma hipótese a ponderar.¹⁰

4.1. Limitações ao projeto

Ao longo de todo este trabalho várias vezes encontrei dificuldades para conseguir ultrapassar barreiras burocráticas que, iam sendo ultrapassadas por vezes com soluções nascidas no imediato.

Como referi na introdução deste trabalho, a própria legislação deste país é contraditória, quando cria leis que depois não funcionam no terreno, como as provas dos exames nacionais, serem iguais às provas dos alunos do ensino regular, após um trabalho e projeto adaptado/adequado individualizado para alunos NEE.

Também foi proposto que fosse disponibilizada uma sala de música devidamente apetrechada no rés-do-chão da escola, pois sempre que há alunos com dificuldade de mobilidade, não deverá privar-se o grupo todo do direito que lhe assiste de utilizar nas aulas de Educação Musical os instrumentos que existem na escola (e em grande número). A escola obteve

¹⁰A Escola Secundária de Pinhal Novo fica mais perto do Centro Social, do que a EB 2,3 José Maria dos Santos, porque se situa do mesmo lado da linha de comboio.

financiamentos com atividades dinamizadas durante largos anos através do projeto (Fantasiarte)¹¹.

Não se percebe uma política de privação do uso destes materiais conseguidos à custa do trabalho de muitos professores e alunos, com o objetivo de apetrechar a escola.

Muito do que aconteceu em situações diárias provou-me que, não fora o espírito de luta de quem se encontra no terreno, o ensino nas nossas escolas a alunos com dificuldades de mobilidade e dificuldades de aprendizagem, constitui uma ameaça aos direitos de qualquer cidadão com essas características. Classifiquem-se assim tais decisões como: desajustes pedagógicos.

A própria escola que deveria participar na mudança social urgente, não o faz por recear uma penalização maior, como se do topo da pirâmide aparecesse uma punição que a destituísse do seu poder, em detrimento da sua autonomia.

As limitações a este trabalho prendem-se ao facto de não haver vontades de abrir a escola à comunidade, obrigando-a a padecer duma enfermidade que a tolhe, sendo a sua população vitimizada pelas correntes que a impedem de ser comunicante.

A população sénior apresenta algumas limitações de carácter permanente, prendendo-se estas ao fator natural que é o envelhecimento. O convívio com a população junior poderá devolver alguma qualidade de vida social que ajude a minimizar os estragos que a idade vai fazendo:

Sim, se tiver ao pé dele. Pois as pessoas de idade depois também começam a ter falha de memória. Se eu voltar lá, dentro de algum tempo, se calhar já não se vai lembrar

¹¹O *Fantasiarte* é um projeto interescolar do Concelho de Palmela de intercâmbio, como o nome indica, entre escolas que ocorre normalmente em Maio. Primeiramente cada apresentação e programa era financiado pela Câmara Municipal de Palmela. Neste momento, apenas se realiza para mostra de trabalhos entre escolas sem apoio monetário.

O *Fantasiarte* promove espetáculos para o 1º Ciclo no Cine teatro S. João em Palmela e para o 2ºe 3º Ciclos em Pinhal Novo no Auditório Municipal.

*tanto de mim, depois... Tenho que começar a falar com ele, a lembrar-lhe, se calhar!
E, se calhar, vai-se lembrar... - Henrique*

As diferentes mentalidades em conflito permanente foram no início desta investigação notórias, mesmo assim, até estas contradições parecem um bom desafio para qualquer professor:

Não é muito fácil fazer coisas simples com as pessoas porque as pessoas têm os seus feitios e não é muito fácil lidar com algumas pessoas, umas são mais teimosas do que as outras. - Nádía

A analfabetização de algumas pessoas constitui um outro problema impeditivo de uma aprendizagem mais eficaz, pois por exemplo, os inquéritos foram preenchidos pelas técnicas do Centro, que leram as questões às pessoas e estas nem sempre foram percebidas na primeira leitura.

O tempo para realizar os ensaios foi muito pouco e era sempre complicado alterar ou querer realizar mais sessões no espaço em que se pretendia que estas decorressem (Centro Social, dada a problemática já referida – mobilidade reduzida/imobilidade de algumas das pessoas da 3ª e 4ª idade e alunos).

O estado pouco desenvolvido de manuseamento instrumental em que a maioria dos alunos da turma se encontra, pelos motivos anteriormente referidos, foi impeditivo da intervenção numa área educativa ainda em estado embrionário em Portugal: a composição. (Leite:2004, p.21)

Segundo alguns autores (Lessa, 1994; Mota: 2001) citados por Leite (2004:21) verifica-se que a criatividade não é valorizada pelos professores de educação musical na prática pedagógica em Portugal, apesar de ser uma das atividades no âmbito do organizador “Criação e experimentação” no qual é proposto que “o aluno explore, componha, arranje, improvise e experimente materiais sonoros e musicais com estilos, géneros, formas e tecnologias diferenciadas”, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico do Ministério da Educação (2001) referido por Leite (2004:idem).

Leite (idem) considera que a reduzida carga horária dos professores é na maioria dos casos a responsável por tal facto.

Neste caso específico também essa razão será válida, uma vez que na EB2,3 José M^a dos Santos, as aulas de Educação Musical têm a componente letiva semanal de 2x 45 minutos, separadamente.

É preciso repensar a escola e as artes na escola, o papel que desempenham e essa discussão torna-se cada vez mais urgente.

No entanto, noto alguma apatia por parte das várias direções de escolas ou agrupamentos por onde tenho passado, já que parece haver uma espécie de submissão aos ditames do Ministério da Educação...

Afinal onde pára a apregoada autonomia das escolas?

Creio que a resposta só poderá vir de quem pretende uma escola atual, preocupada com a sociedade que devia ir procurar nela a sua verdadeira gestão autónoma.

4.2. Implicações educativas

As pontes inter-geracionais tornam-se num quadro atual um imperativo para dar resposta ao isolamento em que vivem cada uma em torno de si própria.

Após a realização deste projeto que não deve ter um princípio, meio e fim, torna-se pertinente que se dê continuidade a todo este processo de conexões entre as gerações, para que a música e atividades a ela ligados assumam um significado no futuro. (Ribas:2009)

Bibliografia

Alves, M. G. & Azevedo, N. R. (Ed) (2010). *Investigar em educação : desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Lisboa : Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, pp. 1-29 consulta 25-06 em <http://www.ie.ul.pt/pls/portal/docs/1/306031.PDF>

Alves, Sandriani Muniz (2011) *Schafer. Música na escola regular*. Consulta 20-07 em <http://monografias.brasilecola.com/educacao/possibilidades-adaptacao-proposta-didatica-shafer.htm>

Alzéal, M. (2008) *O Boneco*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal (anexos)

Barenboim, D. (2009) *Está tudo ligado- O Poder da Música*. Lisboa: Editorial Bizâncio p. 68

Bell, J. (2002). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação* (2ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R. & Bliken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Borges & Magalhães (2011) *Laços intergeracionais no contexto contemporâneo (Estudos de psicologia)*. Rio de Janeiro. Consulta 19-08 em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v16n2/v16n2a08.pdf>

Bresler, L. (2000). Metodologias qualitativas de investigação em Educação Musical. *Música, Psicologia e Educação: Revista do Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical*. Porto. Revista nº 1, pp. 5-30.

Boulez, Pierre, Prefácio Percustra, (1973). Paris. Alphonse Leduc et &

Callegari, Paula Andrade. (2008). *A relação indivíduo–música na perspectiva dos significados musicais de Lucy Green: um estudo de caso em um projeto social*. Dissertação (Mestrado em Música —PPG/MUS — Mestrado em Música

em Contexto, Departamento de Música, Instituto de Artes, Brasília: Universidade de Brasília, p.137.

Coelho, Liliana S. (2012). *Da inserção da disciplina de canto no Ensino Básico em Portugal*. Departamento de Comunicação e Arte. Aveiro: Universidade de Aveiro. P.13-16

Correia, Isabel E. (2009) Os Procedimentos dos Professores de Educação Musical face à Inclusão de Jovens com Necessidades Educativas Especiais na Aula Regular de Educação Musical. *Revista de Educação Musical*, 132, pp 46

Creese, Stephanie. (2008) *Lições de Música – Oriente o seu filho para tocar um instrumento musical*. Lisboa: Editorial Bizâncio. P.147-161

Cruz, Cristina Brito (2010) Aprender a ler música sem partitura *Revista de Educação Musical*. 135, pp.17-19.

EAPN Portugal (1991) *Idoso (con)Vida - Projeto Inter-concelhio de Envelhecimento Ativo*. Consulta em 17-08, de http://www.eapn.pt/projectos_visualizar.php?ID=134.

Encarnação M. (2002) Algumas questões curriculares da educação musical no ensino básico. *Revista de Educação Musical*, 113-114, p.9-10

EUROPA.EU (2012) *Ano Europeu do Envelhecimento Ativo e da Solidariedade entre Gerações – consulta 11/06 em* <http://europa.eu/ey2012/ey2012main.jsp?catId=971&langId=pt>

FENPROF (2005) *Lei de Bases do Sistema educativo –consulta em 13-08 em* <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

Fernandes, José A., (1999) *A Escola de Sofia*. Porto. Edições Salesianas

Fontaine, Roger. (2000): *Psicologia do Envelhecimento*. Lisboa. Climepsi Editores, pp. XVI-XVII e 137-139

Froebel, F. (1823) *La educación del hombre*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes

Gainza, H. (2005) La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, 201.

Galán, Maria Helena Riaño (2009) Mais de um século de pedagogia e investigação em educação musical não formal *Revista de Educação Musical*, 133, pp11-13

Giacometti, Michel (1981) *Cancioneiro Popular Português*. Consulta em 5-07 em <http://pt.scribd.com/doc/15500064/Michel-Giacometti1981-Cancioneiro-Popular-Portugues>

Green, L. (2000). Poderão os Professores aprender com os músicos populares? *Música, Psicologia e Educação*. Porto.

Green, Lucy. (2002) *Music on deaf ears: musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press, 1988. *How Popular Musicians Learn: a way ahead for music education*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, , p.201.

Herbart, J. F. (1806). *Pedagogia general derivada del fin de la educación*. Madrid: Editions de La Lectura.

Kemp, Anthony (1995) *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. p. 149

Leite, Conceição D. (2004) Actividades de composição no 3º ciclo do Ensino Básico: contributos para uma aprendizagem significativa. *Revista de Educação Musical*, 120, p.21.

Lessa, E. (1994). Concepções e Práticas dos Professores de Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico: contributos para uma reflexão. *Revista de Educação Musical*, 82.

Levitin, Daniel J. (2007) *Uma Paixão Humana – O seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Editorial Bizâncio.p.115

Martinez, M (2005). Desarrollo de las metodologías activas en educación musical. *Investigación y Educación*, 20.

Mateiro, Teresa (2006). O professor de música em formação: analisando a experiência documentada. *Revista de Educação Musical*, 124, pp. 54-57.

Matos, João Filipe (2004) *Investigação-ação. Notas Powerpoint*—consulta 25-06 em http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/fcul/mi/desenvolvimento_aulas.htm (slide 9-10)

Mistério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: ME-DEB.

Monteiro, Guilhermino (2003) *O Professor o corpo e a voz* Lisboa: Asa Editores p. 46

Mota, G. (2001). Portugal. In D. J. Hargreaves & A. C. North (eds.), *Musical Development and Learning. The International Perspective*. London:Continuum.

Oliveira, S. (2001) Caminhos da construção da pesquisa em ciências humanas. In: SALLES OLIVEIRA (Org.) *Metodologia das ciências humanas*. São Paulo : Hucitec: Unesp.

Pannonia Filmstúdió (1980) *The Pedagogical Legacy of Zoltán Kodály: Music Belongs to All*. Bp: P.F.

Pestalozzi, J. H. (1819). *Cartas sobre la educación infantil*. (Edición de 1988). Madrid: Tecnos.

Ribas, M^a Guiomar (2009) Práticas musicais na educação de jovens e adultos: Uma abordagem geracional *Revista da ABEM*, 21, p.124-127

Sabbatella, Patrícia L. (2008) A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na aula de educação musical: um diálogo entre a musicoterapia educativa e a educação musical. *Revista de Educação Musical*, 130, p.49.

Savater, Fernando et al, (2010), *O Valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa.Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp.22, 31-84

Souza, J. (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: PPG Música/UFRGS, 2000.

Souza, J. (2004) Práticas musicais e práticas sociais. *Revista da Abem*, 10,

Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

Szymanski, H. (Org.), Almeida, L. R., Brandini, R. C. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Líber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, 4).

Stefani, Gino (1987) *Compreender a Música*. Lisboa: Editorial Presença S.A. p.23.

Targas, M., & Joly, I. (2009) Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora *Revista da ABEM*, 21, p.113
Consulta 23-04 em <http://www.abemeducaomusical.org.br/revistas.html>

Torres, Rosa M. (1998) *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música – contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho S.A.

Uva, D. (2011). *Planificação coral*. Consulta 20-08 em <http://www.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=lcAcZ-PuPqo%3D&tabid=2045&mid=7936>

Wiesenberger, Ana. (2012) *Idades*. Lisboa: Esfera do Caos. P. 52.

Vasconcelos, A, (2003) Políticas no ensino da música em Portugal nas últimas duas décadas do século XX: contributos para uma análise crítica *Revista de Educação Musical*, 115, p. 22

Vasconcelos, A. (2011) A música no 1º Ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, 128-129, p.11.

Vianna, Heraldo Marelim. (2007) *Pesquisa em educação — a observação*. Brasília: Líber livro, (Série Pesquisa em Educação, 5).