



Francisco Teixeira
Carreira

**Produção e realização de um
teatro musical**

Estudo sobre aprendizagens e perceções em
contexto de 1º ciclo

Orientador:
Professor Doutor 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

Dezembro 2016



Francisco Teixeira **Produção e realização de um**
Carreira **teatro musical**

Estudo sobre aprendizagens e perceções em
contexto de 1º ciclo

Orientador:
Professor Doutor 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

Dezembro 2016

*«Diz-me, eu esqueço, mostra-me, eu recordo, envolve-me, eu compreendo»
(provérbio chinês)*

Resumo

O trabalho que se apresenta tem por base a interpretação de um Teatro Musical, mais concretamente, a ópera ligeira “Á Procura de um Pinheiro”, da autoria do professor José Carlos Godinho, com o objetivo de desenvolver e potenciar aprendizagens musicais e sociais em crianças do 1º ciclo do Ensino Básico.

O projeto educativo foi implementado na Escola Básica nº 6 da Baixa da Banheira - Concelho da Moita - numa turma do 2º ano de escolaridade, composta por 11 crianças, sendo que duas têm necessidades educativas especiais, um rapaz e uma rapariga, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), entre outubro e dezembro de 2014, com o total de 14 sessões, que decorreram num período de 12 semanas. Posteriormente, o projeto foi apresentado á comunidade escolar no espaço do refeitório da Escola no dia 13 de dezembro de 2014. Esta apresentação teve a duração de cerca de 23 minutos.

Para sustentar e enquadrar a temática presente neste trabalho foram mobilizados conceitos relacionados com as aprendizagens musicais e sociais, nomeadamente, o conceito de corpo e movimento, e ainda, a dinâmica do trabalho cooperativo e da aprendizagem entre pares, nomeadamente o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, e o potencial educativo dos processos de aprendizagem formal e informal.

Simultaneamente, foi desenvolvida uma investigação que teve como objetivo verificar as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos, em que os resultados obtidos apontam para uma valorização das atividades realizadas em conjunto, onde se desenvolvem múltiplas aprendizagens, espelhando desta forma o potencial educativo do processo de construção e desenvolvimento de um teatro musical.

Palavras chave: música de conjunto; ensino-aprendizagem; aprendizagem musical; aprendizagem social, perceções.

Abstract

This work focuses on the interpretation of a musical theater, specifically, the light opera «Á Procura de um Pinheiro» by teacher José Carlos Godinho, in order to develop and enhance musical learning, social and perceptions in children 1st cycle of basic education.

The educational project was implemented in the Primary School No. 6 of Baixa da Banheira - County of Moita - a class of 2nd grade, consisting of 11 children, two of which have special educational needs, a boy and a girl under the Activities Curriculum Enrichment (AEC), between October and December 2014, with a total of 14 sessions of 60 minutes each, which took place in a 12-week period.

To sustain and fit this theme in this work were mobilized concepts related to the musical and social learning in particular the concept of body and movement, and also the dynamics of cooperative work and peer learning, namely the concept of Zone of Proximal Development, and the educational potential of formal and informal learning processes.

At the same time, an investigation was developed that aimed to verify the learning developed by the students. The results point to a recovery of activities together, where they develop multiple learning, reflecting this way the educational potential of the construction process and developing a musical theater.

Keywords: ensemble music; teaching and learning; musical learning; social learning, perceptions.

Dedicatória

Aos meus Pais.

Agradecimentos

Para a concretização deste trabalho tive a colaboração de várias pessoas às quais faço questão de agradecer:

Ao professor Doutor António Ângelo Vasconcelos, meu orientador, pelo apoio e incentivo que me deu sempre ao longo do trabalho e também pelas opiniões, sugestões e críticas que me ajudaram a crescer profissionalmente, bem como pela disponibilidade, simpatia e profissionalismo com que sempre me recebeu.

Ao professor Doutor José Carlos Godinho, pelas opiniões, sugestões e críticas que me transmitiu.

A todos os professores deste Mestrado, que pela sua sabedoria e partilha de conhecimentos, me ajudaram a crescer e a superar este desafio.

Aos meus pais, pela sua cooperação.

Agradeço ainda ao Agrupamento de Escolas Mouzinho da Silveira, em particular, à professora Elisabete Pacheco (diretora do Agrupamento) e à professora Inês Balbino (professora coordenadora da Escola nº6 da Baixa da Banheira), pelo apoio e indispensável colaboração na concretização do meu projeto.

Aos colegas do Mestrado, em especial à Carla Pimenta, por todo o apoio, disponibilidade e interajuda, não só na parte técnica, mas também pelo incentivo e paciência para os meus desabafos.

Às crianças do 2º A, um muito obrigado pela colaboração

E, por fim, agradeço a Deus por toda a força, coragem, vontade e cuidado ao longo deste trabalho.

ÍNDICE

Resumo.....	3
Abstract.....	4
Dedicatória.....	5
Agradecimentos.....	6
Índice Geral.....	7
Índice de tabelas.....	8
Índice de anexos.....	10
1 - INTRODUÇÃO.....	11
1.1 Motivação e pertinência.....	12
1.2 Organização do relatório.....	13
2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	15
2.1 Aprendizagens Musicais.....	15
2.1.1 A prática vocal da criança de acordo com diferentes modelos pedagógicos.....	15
2.2.2 A importância da audição na aprendizagem musical.....	17
2.2.3 Música de conjunto.....	18
2.3.4 O corpo na interpretação musical.....	19
2.2 Aprendizagens Sociais	
2.2.1 Aprendizagens entre pares e aprendizagens cooperativas.....	21
2.2.2 O papel da motivação.....	23
2.2.3 Apresentação em público.....	25
2.3 Papel do professor.....	25
3. PROJETO EDUCATIVO	
3.1 Contextualização.....	28
3.2 Caracterização geral do Projeto.....	29
3.2.1 Metodologia	30
1ª fase: Apresentação do Projeto.....	31
2ª fase: Desenvolvimento e consolidação aprendizagens.....	31
3ª fase: Ensaios gerais.....	33

4ª fase: Apresentação pública	34
5ª fase: Entrevistas.....	35
 4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	
4.1 Metodologia de investigação: Investigação-Ação	36
4.1.1 Problemática e questão de partida.....	38
4.1.2 Instrumentos de Recolha e Análise de Dados.....	38
Observação direta e notas de campo.....	39
Gravação em vídeo e Inquérito por entrevista.....	41
4.1.3 Análise de Conteúdo e Tratamento de Dados.....	45
4.2 Apresentação e discussão dos resultados.....	51
Aprendizagens musicais.....	51
Aprendizagens sociais.....	53
Perceções	54
Papel do Professor.....	57
 5.CONCLUSÕES.....	58
5.1 Implicações Educativas.....	60
 Bibliografia.....	62

Índice de Tabelas

Tabela 1. Guião das Entrevistas aos Alunos	44
Tabela 2. Categoria – Aprendizagens Musicais.....	47
Tabela 3. Categoria –Aprendizagens Sociais.....	48
Tabela 4. Categoria – Perceções	49

Índice dos Anexos (DVD)

Anexo 1 – Partituras das Canções

Anexo 2 – Instrumentais das Canções

Anexo 3 – Pedido de Autorização para as Filmagens

Anexo 4 – Vídeo Apresentação Pública

Anexo 5 – Convite para a Apresentação Pública

Anexo 6 – Notas de Campo

Anexo 7 – Guião das Entrevistas

Anexo 8 – Transcrição das Entrevistas

Anexo 9 – Vídeos das Entrevistas

Introdução

De acordo com López (2009), o Teatro Musical é uma forma de arte que combina três linguagens, a Dança, o Teatro e a Música (p.3).

Pela junção destas três linguagens, o Teatro Musical é considerado uma Arte Integral.

Um dos elementos mais importantes do Teatro Musical é a Música, pois esta é o mecanismo de eleição do compositor ou do autor da obra para comunicar uma ideia, uma situação ou sentimento, assim como o Canto, que também está presente, e é o elemento central do Teatro Musical, que funciona como um instrumento de união entre a Música e o Teatro.

De acordo com o autor, o canto foi sempre considerado como o meio mais direto de comunicação para a expressão de sentimentos, sensações ou situações.

A Ópera e o Teatro musical são muito similares no seu conteúdo, mas os seus objetivos e intenções são diferentes. Em termos de interpretação, na Ópera, os artistas devem manter alguma seriedade, enquanto que no Teatro Musical, os artistas são motivados a superar as suas capacidades e conhecimentos enquanto intérpretes, trazendo originalidade e novidade para o palco. Desta forma, e segundo o pensamento de López (2009) o Teatro Musical funciona como um instrumento de expressão da sociedade (p.3).

Nas Orientações Programáticas da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico Vasconcelos (2006) afirma que *“A música no 1º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de atividades”* e de que *“nesta fase de desenvolvimento”* as crianças *“aprendem fazendo”* (p.5). A complementar esta afirmação, Oliveira, M. e Milhano, S. (2010), diz-nos que a Música é *“promotora de contextos de aprendizagem e oportunidades de participação particulares, únicos, constituem um meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento (...)”* e é também *“essencial na riqueza da educação nas suas várias dimensões: estética, social, criativa e formativa”* (p.13). Deste modo, podemos concluir que o ensino de Música no Primeiro Ciclo pode influenciar e orientar as crianças a nível das aprendizagens musicais como sociais, não se ficando só pela formação musical, mas indo mais longe, transformando e modelando a personalidade das crianças, e ao mesmo tempo, proporcionando vivências de índole diversa.

1.1. Motivação e Pertinência

No que respeita às motivações, o que me levou a querer fazer um teatro musical, deveu-se, essencialmente, ao meu desejo de proporcionar experiências novas às crianças no contexto do ensino da Música nas Atividades de Enriquecimento Curricular.

Foi um desafio concretizar um trabalho que teve por base uma ópera ligeira que foi idealizada pelo seu autor para ser interpretada (em princípio) por alunos do 5º ano, e conseguir representar e apresentá-la com crianças do 2º ano.

O facto de eu ser músico e de já exercer essa profissão ainda antes de ser professor, influenciou-me de certa forma na escolha desta peça, que me permitiu fazer música, cantar em conjunto, e ter a possibilidade de partilhar o trabalho publicamente.

Neste sentido, o problema detetado, de acordo com a experiência que adquiri ao longo do ano letivo de 2013-14 (o meu primeiro ano de lecionação, para além da experiência adquirida no estágio profissional aquando da Licenciatura em Educação Musical no Ensino Básico realizada no Instituto Piaget), foi o facto das aulas de música ainda decorrerem num formato relativamente acomodado, repetitivo e desfavorável à exploração da música nas suas várias vertentes, e de as mesmas não se organizarem á volta de projetos continuados, são aulas soltas, descontinuadas, sem ligação entre si, e, conseqüentemente, muito do trabalho musical desenvolvido em sala de aula nem sequer chega a sair para fora da sala, reduzindo assim o potencial formativo e cultural de que a música pode constituir em contexto escolar.

Para responder a este problema, foi estabelecido como objetivo de intervenção, a realização de um trabalho que envolvesse as crianças, de modo a motivá-las a ter um maior interesse pelas aprendizagens e práticas musicais em grupo. Optou-se então por produzir e realizar um teatro musical que articulasse saberes musicais, dramáticos e comunicacionais.

De acordo com Vasconcelos (2006), a realização deste tipo de projetos artísticos musicais são um *“outro tipo de instrumento fundamental para a colocação de saberes e das aprendizagens em ação, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e comunidade”* (p.12).

Ainda segundo o mesmo autor, (2006) “(...) considera-se que uma abordagem que tenha em conta, em primeiro lugar, o todo e depois a parte permite uma compreensão do fenómeno musical mais eficaz. Neste sentido, é fundamental que as crianças vivenciem um amplo e diversificado repertório musical através da audição, do canto, do movimento e da dança (...)” (p.7).

Assim, foram desenvolvidas ao longo do projeto práticas e aprendizagens relacionadas com a audição, a memória musical, a interpretação, a movimentação, a criação, a entreajuda, a cooperação e a comunicação com o público.

No que respeita à investigação, que foi desenvolvida simultaneamente, esta teve o objetivo de verificar de que modos a produção e realização de um teatro musical pode ser potenciadora das competências musicais e das relações sociais, tendo, por isso, sido formulada a seguinte questão de investigação: **«Que aprendizagens e perceções são potenciadas pela produção e realização de um teatro musical?»**

1.2. Organização do relatório

O relatório que se apresenta encontra-se organizado em 4 capítulos: Enquadramento Teórico, Projeto Educativo, Projeto de Investigação, e Conclusões.

Na introdução, é feita uma contextualização geral do projeto, qual a problemática abordada, e os objetivos gerais da intervenção e investigação. Seguidamente, no Enquadramento Teórico apresentam-se e explicitam-se os conceitos mobilizados que sustentam o trabalho em termos teóricos, de acordo com o ponto de vista de diferentes autores, no que respeita às duas grandes dimensões abordadas: as aprendizagens musicais, e as aprendizagens sociais.

No terceiro capítulo - Projeto Educativo - apresentam-se as várias fases de desenvolvimento do projeto, sendo feita uma análise mais detalhada no que respeita aos seus objetivos, recursos utilizados, e as estratégias de ensino-aprendizagem que foram utilizadas na preparação do repertório utilizado.

No quarto capítulo - Projeto de Investigação - apresenta-se e caracteriza-se a metodologia utilizada, neste caso, o método de Investigação-Ação, e a sua pertinência, e também as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizadas - a observação (direta e a partir de registo audiovisual), as notas de campo e entrevistas – sendo analisados também os seus conteúdos, e faz-se o cruzamento dos dados obtidos nas entrevistas e na observação direta (notas de campo), com o objetivo de encontrar respostas para a questão de investigação.

Por fim, no quinto capítulo – Conclusões - apresentam-se as conclusões e quais as implicações educativas que poderão resultar deste projeto, e são ainda apontadas algumas limitações que surgiram no seu desenvolvimento.

Os anexos a este relatório foram gravados em suporte digital (CD) e integram as partituras e instrumentais das canções, as notas de campo, o guião das entrevistas e o material produzido pelo professor, necessário para a concretização do projeto, nomeadamente, cartazes, convites, e pedidos de autorização aos encarregados de educação.

O CD dos anexos encontra-se na contracapa deste relatório.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste projeto pretendeu-se trabalhar a educação musical de uma forma diversificada, através da voz e do corpo, pelo que a organização deste capítulo vai ao encontro destes objetivos, abrangendo duas grandes dimensões: as aprendizagens musicais e as aprendizagens sociais.

A nível musical, estão presentes os conceitos de prática vocal, a aprendizagem de ouvido, a música de conjunto e o corpo na interpretação musical, e a nível social, destacam-se os conceitos de motivação e autoestima, aprendizagem formal, informal e entre pares, apresentação em público e o papel do professor.

2.1 Aprendizagens Musicais

2.1.1 A Prática vocal da criança através de diferentes modelos pedagógicos

Tanto para o professor, como para a criança, a voz é o instrumento diário de trabalho mais precioso. É a voz que nos possibilita exercer a nossa função enquanto professores, e sem ela, dificilmente saberíamos ou conseguiríamos comunicar, interagir com os nossos alunos e transmitir-lhes conhecimento.

Neste sentido, de acordo com Giga, (2005), *“a voz é um instrumento musical que pode e deve ser desenvolvido. Cantar é um ato natural e implica uma participação do corpo, na sua totalidade”* (p.69) mas (2005) *«o desconhecimento de que é possível ajudar a criança a construir, progressivamente, a sua voz cantada antes da puberdade, tem levado a descurar este aspeto importantíssimo da educação vocal infantil»* (p.1).

Então, não se deve dar a entender à criança de que não é capaz de cantar, pelo contrário, o professor deve ajudá-la a ultrapassar as suas dificuldades, e combater o desinteresse, criando um ambiente em sala de aula que seja facilitador da aprendizagem, e garantindo que a transmissão dos princípios fundamentais técnicos é adequada às características físicas, fisiológicas, cognitivas e psicológicas das crianças, e que essa transmissão seja revestida de uma componente lúdica. Neste sentido, Vasconcelos (2006) afirma que *«o trabalho da*

técnica e interpretação deve ser rigoroso e exigente, no que concerne á afinação, a dicção, o fraseado e a expressividade» (p.10).

De acordo com Gomes (2014), a voz é um instrumento multifacetado, que todos possuem, e que não é preciso «comprar», e nas situações em que não é possível trabalhar com instrumentos musicais físicos, a voz acaba por ser um excelente instrumento de trabalho (p.38).

São muitos os pedagogos que consideram o canto como sendo a primeira atividade musical sobre a qual se deve começar o ensino da Música, entre os quais Zoltán Kodály (1974), Émile-Jacques Dalcroze (1898), Edgar Willems (1970), Carl Orff (1954), Jos Wuytack (1998), entre outros.

Zoltán Kodály (1974) foi um pedagogo musical Húngaro, (1882-1967), e também compositor, que se dedicou á recolha de repertório folclórico Húngaro, tendo sido membro do movimento nacionalista Húngaro que tinha como objetivo a recolha, conservação e divulgação de repertório musical original do país (em conjunto com Bela Bartók e outros companheiros).

De acordo com Fonterrada (2005), citada por Gomes (2014), Kodály (1974) tinha como objetivo dar a conhecer o canto a toda a população, e fazer do canto um meio eficiente de alfabetização musical, integrando a Música no quotidiano das pessoas. Outra das suas intenções era educar o público para assistir a Música de concerto e proporcionar o desenvolvimento da prática musical. É referido pela mesma autora que para Kodály (1974) a entoação desde tenra idade é uma atividade preponderante para o desenvolvimento musical, e que caso seja feita mais tarde, é quase impossível aperfeiçoá-la (p.38).

Tanto Kodály (1974), como Willems (1970) e Gordon (2000) defendem que a Música deveria ser aprendida pelas crianças da mesma forma como estas aprendem a falar a língua materna, e propõem que a Música faça parte do meio da criança desde pequena, pois dessa forma a criança aprenderá Música de forma natural e a mesma fará parte dela naturalmente.

Gordon (2000) diz-nos que as crianças devem entrar em contacto com a Música ainda antes do seu nascimento, e depois de nascer, logo que possível, ou seja, a criança tem de iniciar uma Educação Musical vocal sólida desde muito cedo. Assim como qualquer criança tem a capacidade de falar, também qualquer criança tem a capacidade de cantar, pelo que deve ser dada uma maior atenção ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades vocais dos alunos. Para

isso, devem ser implementadas estratégias para que todos sem exceção façam uso da sua voz cantada.

Justine Ward (1962) citada por Giga (2005), fala-nos da educação da voz. Para esta pedagoga, a voz é o primeiro instrumento que as crianças devem aprender a explorar através de jogos vocais progressivos. No método Ward, o professor tem como objetivo ajudar o aluno a descobrir e a construir a sua própria voz.

Edgar Willems no seu livro «As bases psicológicas da Educação Musical» refere que *“o canto desempenha o papel mais importante na Educação Musical dos principiantes, agrupa de maneira sintética – a melodia, o ritmo e a harmonia”* (p. 24).

Em suma, todos os pedagogos abordados defendem que o desenvolvimento artístico da criança é desenvolvido de forma mais consistente através do canto, onde a criança pode potenciar a sua capacidade artística.

2.1.2 A importância da audição na aprendizagem musical

A questão da audição e da compreensão daquilo que se ouve, tem gerado vários discursos pedagógicos.

Edwin Gordon (2000) é um dos pedagogos que destaca a audição na sua teoria de aprendizagem musical, pela qual esta aprendizagem é sequenciada e dividida por níveis, e é aprendida por meio de padrões de notas. O autor defende que a aprendizagem musical tem de começar pelo ouvido, através de cinco etapas que devem ser percorridas em sequência: 1º ouvimos os outros, 2º tentamos imitar os outros, 3º pensamos a música como se da linguagem materna se tratasse, 4º improvisamos e 5º lemos e escrevemos música.

Uma célebre e conhecida frase de Gordon (2000) resume a sua teoria no que respeita à audição: *«toda a aprendizagem, e a música não é exceção, começa pelo ouvido e não pelos olhos. Convenhamos que falar de música e ensiná-la através dos olhos, e não dos ouvidos, é tentador. Muitos professores falam de música e ensinam-na deste modo, em desespero de causa, porque muitos alunos entram na escola sem a devida preparação para aprender a escutar»* (p.43).

Gordon desenvolveu o conceito de *“audição”*, ou seja, a *“capacidade para ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente.”*

(Rodrigues, 1996:8). Afirma que a capacidade de “audiar” surge naturalmente, e que não é possível ensiná-la às crianças, mas se transmitirmos algumas experiências apropriadas, e um certo nível de conhecimento, é possível ensiná-las a audiar.

O mesmo autor refere ainda que *«quando os alunos não aprendem audição, notação e teoria musical na sequência correta, não aprendem a conferir significado musical quer à música que ouvem quer à notação que estão a ler.»* (Gordon, 2000:57). O objetivo da «audição» desenvolvida por Edwin Gordon é conseguir que as crianças consigam compreender a Música que ouvem.

A complementar esta afirmação, na perspectiva de Boal-Palheiros (2009), citado por Ferreira, *«a audição musical implica a percepção e a memória. É necessário desenvolver a memória musical, fundamental para a audição e a compreensão da música. O facto de se ver uma representação gráfica da totalidade da música é uma ajuda preciosa para a audição. Vários estudos de investigação têm revelado que a audição com a apresentação simultânea de materiais visuais (esquemas da música, gravações vídeo de performances) melhora a percepção musical e ajuda a compreender a totalidade da música»* (p.6).

Sobre a aprendizagem de canções, o mesmo autor afirma que *«A canção deve ser aprendida de ouvido, por imitação, porque o treino auditivo e a memória são fundamentais. A observação da partitura da canção pode ser também uma introdução à notação musical, através da leitura das notas. O processo a realizar pelos alunos será ouvir, imitar, cantar, observar, consciencializar, cantar, aprender.»* (Palheiros, citado por Ferreira, 2009:22).

2.1.3 Música de conjunto

A Música de conjunto pode ser considerada uma interpretação musical em grupo ou coletiva. A aprendizagem musical pode ser concretizada de forma consciente ou inconsciente, por meio de um professor, ou então, pela interação entre os membros do grupo nas suas práticas (Green, 2002).

Neste sentido, de acordo com Boal-Palheiros (2009), citado por Ferreira, na música em conjunto, *«(...) todas as crianças contribuem para o grupo, de acordo com as suas capacidades, podendo ajudar-se mutuamente»* e *«no grupo, todos têm responsabilidades (...) o coro é tão importante como a criança solista»* (p.8),

pelo que um dos aspetos a trabalhar na música de conjunto é a coesão do grupo e o seu equilíbrio sonoro, caso contrário, o trabalho resultará num conjunto de individualidades.

Na música de conjunto, são desenvolvidas dinâmicas, tanto no âmbito musical como no âmbito social – as primeiras, manifestam-se ao nível da interpretação, audição e memória auditiva, as segundas, manifestam-se no relacionamento entre pares e ao nível da comunicação.

Segundo Ferreira & Santos, (2007), no trabalho em grupo «a *responsabilidade individual pelo resultado das tarefas é mais repartida, o que faz em si diminuir o medo do fracasso*» (p.78) No seguimento desta linha de pensamento, Boal-Palheiros (2009, citado por Ferreira) afirma que «as *crianças gostam de trabalhar em grupo, que representa um apoio, sobretudo para as que são mais tímidas ou têm mais dificuldades*» (p.15).

2.1.4 O corpo na interpretação musical

O movimento corporal é um elemento importante para a construção e desenvolvimento musical da criança. Para além de ser uma forma de expressão musical e de descoberta do próprio corpo, é também uma forma de exploração espacial e de descoberta de novos espaços, e o movimento requer espaço e dinamismo.

De acordo com Hall (1911:117), citado por Godinho (2006), “*é difícil para as crianças sentir a música sem movimento*” (p.2). Segundo Cunha (2005:35), citado por João (2014) «(...) *os movimentos corporais produzem, eles próprios, música. O corpo humano, enquanto produtor de movimento, através de ações físicas variadas, assume, de forma associada e inequívoca, funções musicais. Os movimentos naturais de qualquer criança são o ponto de partida de toda a sua musicalidade*» (p.36).

Godinho (2006) afirma que a simples audição de uma música provoca reações físicas, ou experiências emotivas, derivadas das características dos vários parâmetros musicais e das suas interações no campo melódico, harmónico, tímbrico, mas em particular, do rítmico. Por outro lado, a própria produção musical depende da atividade física, quer das cordas vocais, dos batimentos corporais ou dos movimentos associados à execução instrumental (p.2)

No desenvolvimento desta teoria, Vasconcelos (2006) «(...) O desenvolvimento físico-motor através, por exemplo, do movimento, danças e dramatizações é essencial para a aprendizagem e interpretação musical. A vivência e a reação da criança a diferentes estilos e culturas musicais através do movimento contribui para a aquisição de conceitos, a assimilação de padrões e estruturas e o desenvolvimento da memória musical, a consciencialização da pulsação, do ritmo e do carácter das peças musicais (...)» (p.11).

Neste sentido, de acordo com o Programa do Ensino Básico — 1.º Ciclo (2004), «Sentir, no corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve» (p.69).

Padovan (2010) diz-nos que «na dança, a coordenação, o espaço e o ritmo completam-se, aperfeiçoam-se e harmonizam-se através da experiência de jogo coletivo em contexto musical» (p.13), ou seja, com a dança é possível alcançar objetivos de carácter funcional, relacional e cognitiva.

No que respeita ao carácter funcional, o mesmo autor defende que «as crianças (...) entre os seis e os oito anos executam movimentos, por vezes ‘descoordenados’ (...)» e que a dança pode contribuir para aperfeiçoar e desenvolver a capacidade de coordenação (2010:14).

Quanto aos objetivos relacionais, «a dança favorece a socialização, facilita a integração, promova relações dinâmicas e estimula a autoestima» pelo facto de a dança ser uma representação em grupo. (2010:20).

Em relação aos objetivos cognitivos, defende que através da dança, é possível a aquisição de conceitos relativos ao espaço e à orientação, ao tempo e à estrutura rítmica (2010:14).

Pela dança, o aluno desenvolve a motricidade fina (CNEB, 2010:169).

A esse respeito, Padovan (2010) defende que «a dança aprende-se por imitação e o movimento a imitar deve ser claro e preciso. (...) No final de uma sequência coreográfica ou de uma dança completa, o aluno pode repetir mentalmente a ação vivenciada anteriormente» e essa «revisão» favorece a capacidade de interiorizar e representar mentalmente situações dinâmicas» (p.19)

No que concerne à relação entre a dança e a perceção sonora e musical, o mesmo autor diz-nos que a prática da dança favorece a memorização das músicas que acompanham as respetivas danças, o que permitirá à criança fazer

associações de vária ordem, como: «associar uma música á respetiva dança; memorizar as frases musicais características das danças trabalhadas; reconhecer a relação entre o carácter da melodia e o da dança (associar o estilo musical aos gestos e aos passos); associar as partes coreográficas de uma dança ás respetivas frases musicais (...)» (2010:20).

2.1.5 Aprendizagens formais e informais

Neste projeto foram utilizados métodos de transmissão e aquisição de conhecimentos musicais, tendo por base os pressupostos defendidos por Lucy Green (2000) no que respeita á aprendizagem formal e informal, que se distinguem pela forma e pelos locais onde são realizados, e também pela imposição de reportório.

No caso da aprendizagem formal, esta pode ser concretizada na escola. Já a aprendizagem em contexto informal, pode ser realizada em casa dos amigos. Mas uma não pode ser separada da outra. Estes dois tipos de educação podem e devem complementar-se, como defende Lucy Green (2002:71), deve haver uma “*adaptação nas formas de aprendizagem informal dentro dos sistemas formais educativos*”, pelo que é necessário existir um equilíbrio entre as aprendizagens formais e não formais.

A pedagoga dá um maior destaque às «*práticas de aprendizagem musical informal*», que, ao contrário da aprendizagem formal, «*não recorrem a instituições de ensino, programas ou metodologias específicas, nem professores qualificados, nem mecanismos de avaliação ou certificados, diplomas e pouco ou mesmo nenhuma notação ou bibliografia*» (Green, 2000:65), ou seja, são os alunos que fazem a sua própria aprendizagem, sendo esta caracterizada por vários parâmetros, entre os quais, a aprendizagem de ouvido, e a troca de conhecimentos intencionais ou não intencionais entre os amigos e colegas (Green, 2012:68).

2.2 Aprendizagens Sociais

2.2.1 Aprendizagens entre pares e aprendizagens cooperativas

O pedagogo Albert Bandura (n.1925), ao estudar o comportamento agressivo, desenvolveu a teoria da aprendizagem social ou por modelação, na qual, a partir da observação de um modelo, um indivíduo pode adquirir um novo comportamento, através de um processo de modelação, que envolve a observação, a imitação e a integração, em que a pessoa aprende um comportamento que passa a integrar o seu quadro de respostas.

As experiências feitas por Bandura permitiram concluir que a observação do comportamento dos outros não implica necessariamente a sua imitação, podemos aprender observando o comportamento de um modelo, mas não haver nenhuma razão pessoal para converter o que aprendemos em comportamento observável, isto é, em desempenho ou performance. A tendência para imitar um modelo depende das expectativas de consequências agradáveis do comportamento observado (tende-se a imitar um comportamento que se julga que irá ser recompensado), e da própria noção de eficácia e competência (tende-se a imitar o comportamento que se julga capaz de desempenhar) (Rodrigues, 2005).

No que respeita á aprendizagem cooperativa, os irmãos Johnson & Johnson (1999 a) consideram que é uma atividade em que os alunos trabalham juntos para alcançar objetivos comuns, na qual os diferentes elementos maximizam a sua própria aprendizagem, bem como a aprendizagem de todos os elementos do grupo (Ribeiro, 2006:30). Já Lopes e Silva (2009:3,4) afirmam que a aprendizagem cooperativa é uma metodologia em que os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, com o objetivo de adquirir conhecimentos sobre um dado objeto. Defendem ainda que a cooperação é a convicção plena de que ninguém pode chegar à meta se não chegarem todos.

Neste sentido, de acordo com Vygostky (2001), o conhecimento é adquirido nas relações entre as pessoas, através da linguagem e da interação social.

A Zona de Desenvolvimento Proximal defendida por Vygostky está relacionada com aquilo que a criança é capaz de fazer sozinha (porque tem um conhecimento consolidado, a que o autor chama de desenvolvimento real) e aquilo

que, embora não seja capaz de fazer, é capaz de aprender e fazer com a ajuda de um adulto (a que o autor chama de desenvolvimento potencial) Ou seja, para Vygostky, o professor é o mediador entre a criança e o meio social, é o auxiliador da criança na ampliação dos conhecimentos já adquiridos, acrescentando novos conhecimentos aos já existentes, tornando desta forma a aprendizagem mais significativa. (Fino, 2001: 5,6).

2.2.2 O papel da motivação

A motivação é o primeiro princípio da teoria de Bruner (1966-2016), que contém as condições que predispõem um indivíduo para a aprendizagem. Para Bruner, quase todas as crianças têm uma «*vontade de aprender*» intrínseca, e só através da motivação intrínseca se consegue conservar a vontade de aprender, e esta é por si própria recompensadora e, por isso, autossuficiente. Bruner também faz referência à motivação extrínseca, que tem origem em fatores exteriores ao aluno, que não dependem diretamente de si, mas de influências externas, por exemplo, da parte do professor, do ambiente escolar, da família, dos amigos ou do meio envolvente.¹

Segundo Martins (2011), o meio social onde as crianças se encontram inseridas, tem grande impacto na construção da motivação, na medida em que os reforços externos surgem muitas vezes no contexto familiar, como forma de reconhecimento e recompensa, por algo que a criança tenha feito. A criança ao perceber que está a ser recompensada por uma representação de algo que tenha adquirido ou uma decisão por parte dela, irá sentir-se bem, logo aumentará a sua autoestima e a sua motivação interna. No entanto poderemos verificar que numa criança que tenha menos perceção em relação às suas competências, serão necessários mais estímulos externos, para que aumente a sua autoestima e se dê a diminuição da sua ansiedade (p.12)

Por outro lado, podemos observar crianças que perdem de certa forma a motivação, ou pelo menos não demonstram quase nada desta. (Martins, 2011:12)

¹ Esta referência não tem página porque foi visualizada numa página Web:
(<http://www.andreiamota.com/backup/1%BA%20ano-1%BA%20Semestre/Teoria%20de%20T.O/Teorias%20Cognitivas%20da%20Aprendizagem.doc>)

Segundo Oliveira (1996:108), citado por Martins (2011) *“Na motivação extrínseca o sujeito age quase só exclusivamente em vista da recompensa, de qualquer ordem que ela seja. Os fatores motivadores não são inerentes nem ao sujeito nem à tarefa, mas dependem de contingências alheias ao sujeito. Quando um aluno estuda unicamente pela nota, está motivado extrinsecamente, sobretudo se ela depende de outros fatores incontroláveis, como a pressão dos pais, o humor ou a simpatia do professor”* (p.17).

Assim, aquilo nos faz cumprir certas tarefas não é o prazer que estas nos poderão dar, mas sim o que podemos conseguir com isso. Qual a recompensa que podemos vir a ter com a elaboração de alguma atividade/tarefa, com algum tipo de elogios por parte do professor ou familiares, ou até mesmo pelo simples facto de sermos reconhecidos perante alguém que nos seja importante. Por exemplo, o reconhecimento a uma criança pelo seu êxito numa determinada atividade, em frente aos restantes colegas, poderá ser um elemento motivador para essa criança. Ela sentir-se-á “importante” em relação aos colegas, e se por acaso, essa mesma criança não tiver muitos êxitos durante a sua vida escolar, esse tipo de reconhecimento poderá ser motivador e desencadear à vontade para o sucesso em futuras atividades (Martins, 2011:17)

No mesmo sentido, Burochovitch & Bzuneck (2004: 37, citado por Moraes e Varela, 2007:8) reforçam as ideias de Bruner sobre a motivação interna, ao afirmarem que *«a participação na tarefa é a principal recompensa, não sendo necessárias pressões externas, internas ou prémios pelo seu cumprimento»* e defenderem que *«a motivação intrínseca refere-se à escolha e realização de determinada atividade por sua própria causa, por esta ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de satisfação»* e que esta motivação pode ser conciliada com o apoio da motivação extrínseca ou externa (avaliação dos adultos, informações a respeito, elogios...)

2.2.3 Apresentação em Público

De acordo com Godinho (2009:3, citado por Ferreira) *«(...) A atividade musical envolve inevitavelmente a partilha da música com os outros. Quer o compositor, quer o intérprete consumam a sua criatividade, esforço e pensamento estético no momento em que a obra musical é apresentada ao público. A obra*

musical só passa a sê-lo efetivamente quando executada em público, (...) ou seja, quando sair da gaveta do compositor ou da sala de treino dos intérpretes. (...) O trabalho musical desenvolvido nas aulas ganha um outro sentido e uma outra dimensão quando apresentado em público. Em termos práticos, os efeitos podem ser vistos na fase de elaboração e de ensaios, bem como na atuação em si mesma.» (...).

Reforçando este pensamento, segundo Cerqueira (2009) a performance musical «é entendida como o ato momentâneo da apresentação musical, enquanto a execução refere-se à segunda etapa do estudo, envolvendo desde o aprimoramento do repertório até a apresentação pública (que, logicamente, contém a performance)», sendo esta precedida de duas etapas de preparação (Kaplan, 1987:40,41, citado por Cerqueira, 2009:114).

A primeira etapa tem o nome de «Estudo», que se centra na compreensão do repertório e na aprendizagem dos movimentos necessários à sua execução. A segunda fase denomina-se «Execução», que tem por base a preparação para a performance, com o objetivo de manter memorizado o que foi construído na fase de estudo, obtendo assim maior segurança no momento da apresentação musical. Assim, a apresentação em público constitui um exercício de postura musical, de motivação, da expressão corporal, de controlo das emoções, da comunicação com o público, em que as crianças deverão sentir-se apreciadas e valorizadas por esse mesmo público.

2.3 Papel do Professor

A relação estabelecida entre o professor e a criança, e o seu envolvimento no processo de ensino/aprendizagem é importante para a obtenção de resultados positivos.

O ensino e a aprendizagem em sala de aula são marcados por um tipo de relação que envolve o professor e o aluno na mediação e apropriação do saber.

Segundo Muller (2002) «a relação professor-aluno é uma condição do processo de aprendizagem, pois essa relação dinamiza e dá sentido ao processo educativo» (p.1).

O mesmo autor, no que se refere à relação professor- aluno, afirma que esta pode ser conflituosa, porque se baseia no convívio entre classes sociais, culturas,

valores e objetivos diferentes, e ainda que a interação professor-aluno deve ser baseada na confiança, afetividade e respeito, como base de construção do conhecimento. Neste sentido, de acordo com Kullok (2002), a maioria dos professores consegue deixar marcas positivas nos seus alunos (p.10).

No que respeita ao professor enquanto investigador, Roldão (2000) afirma que o professor deve ter uma postura reflexiva e analítica no que respeita às suas práticas pedagógicas e não ficar «parado no tempo». Deve analisar e repensar as suas práticas, e retirar conclusões com o objetivo de melhorar face aos problemas e obstáculos que possa encontrar na sua prática docente, *“(...) assumir conscientemente uma postura reflexiva e analítica face ao que constitui a sua prática quotidiana, concebendo-a como campo de saber próprio a desenvolver e aprofundar e não como normativo que apenas se executa sem agir sobre ele.”* (Roldão, 2000:17). Assim, o professor deve ser o «eterno aprendiz», a aprendizagem do professor deve ser permanente.

Hoje a escola, embora continue a ter um papel importante, já não detém o "monopólio" do saber exclusivo, ou seja, existem outras fontes de informação igualmente credíveis. Nestas novas fontes de informação estão incluídas as novas tecnologias que são excelentes meios para a construção do conhecimento, tal como o computador e a Internet. A sua utilização nas aulas tem como objetivo torná-las mais apelativas á atenção dos alunos. A escola já não deve ser encarada como um espaço fechado e triste, mas sim como um lugar de prazer e de aprendizagem, e para isso, o contributo do professor é fundamental. O papel do professor já não poderá limitar-se a uma comunicação unilateral entre este e os seus alunos. Este papel terá de ser ativo e criativo, para que a educação decorra numa ação cooperativa e onde haja espaço para a criatividade de alunos e professores. Já Swanwick (2003) diz-nos que a Educação Musical deve basear-se na especificidade da própria experiência musical, em “acontecimentos” musicais de todo o tipo e que o principal papel do professor é orientar o aluno e dar-lhe a conhecer outros contextos e culturas, que lhe são desconhecidos, mostrando-lhe novos caminhos e mundos musicais.

O uso de tecnologias em sala de aula, tais como o computador e o retroprojeto de vídeo, permite diversificar as metodologias de ensino (por exemplo, através de jogos didáticos, ou visionamento de filmes), o que facilita e reforça a aprendizagem dos alunos. Neste trabalho, o visionamento de um filme sobre uma apresentação pública da obra permitiu reforçar a aprendizagem das letras, músicas e coreografias das peças musicais do projeto, e tornou o processo de aprendizagem mais dinâmico e motivador para as crianças.

3. Projeto Educativo

Tendo como base os aspetos teóricos apresentados anteriormente, foi feita a programação do projeto educativo que descrevo e contextualizo neste capítulo, onde pretendo dar a conhecer as diferentes etapas em que se desenrolou este projeto, quais os seus objetivos, a metodologia e as estratégias de aprendizagem que foram utilizadas.

Em primeiro lugar, será feita uma breve contextualização do projeto desenvolvido, seguida de uma descrição geral, abordando os objetivos e respetivas metodologias utilizadas: a aprendizagem das canções, o ensaio geral e a apresentação pública.

3.1 Contextualização

O projeto educativo foi dinamizado com uma turma do segundo ano de escolaridade que, à data, integrava onze alunos (no segundo período, uma das alunas que participou saiu da Escola), na Escola Básica nº 6 da Baixa da Banheira (Concelho da Moita) onde desenvolvi a minha atividade profissional como docente de Educação Musical em contexto de Atividades de Enriquecimento Curricular.

A turma é composta por cinco raparigas e seis rapazes, com idades compreendidas entre os sete e os nove anos. A turma tem dois alunos com Necessidades Educativas Especiais que, apesar da natureza das suas problemáticas, participaram no projeto com grande entusiasmo. Devo referir que não conhecia esta turma, pelo que não tinha qualquer conhecimento prévio das capacidades e fragilidades dos alunos, que só vim a conhecer enquanto o projeto estava a ser desenvolvido.

As doze sessões realizadas, com a duração de sessenta minutos cada, decorreram ao longo do primeiro período, entre outubro e dezembro de 2014. Todo o trabalho foi desenvolvido na Sala nº 3, onde a turma habitualmente tem aulas com a professora titular.

3.2. Caraterização Geral do Projeto

O trabalho desenvolvido resultou na apresentação pública de um teatro musical de Natal, que consistiu na interpretação de dez peças da ópera ligeira infantil «Á procura de um pinheiro»¹, da autoria de José Carlos Godinho. Trata-se de uma peça teatral toda cantada, daí a denominação de ópera. O termo ligeiro faz referência ao estilo de música utilizado.

Das doze canções que compõem a obra original, foram ensaiadas e apresentadas dez canções, a saber: «Broas de Mel»; «Olha em frente, olha atrás!»; «O que está a acontecer?»; «Somos pinheiros»; «Mas o que é isto, afinal?»; «Ping pong» «Somos as fitas»; «Somos as luzes»; «Eis as razões»; e «É Natal», todas com letra e música da autoria de José Carlos Godinho.

Esta peça tem como personagens os enfeites de Natal – as Fitas, as Bolas e as Luzes, os Pinheiros, e a Estrela.

A história é de Natal e representa a procura de um pinheiro pelos enfeites da árvore de Natal, e transmite uma mensagem ecológica de proteção à natureza, contra o abate selvagem de pinheiros na época do Natal. Os enfeites da árvore, Bolas, Fitas, Luzes e a Estrela vão a caminho de uma floresta, na véspera de Natal, para encontrar um pinheiro que ainda lhes falta para enfeitar, para poderem festejar o Natal.

Depois do testemunho vivo e «dramático» dos pinheiros, que pedem para serem poupados, os enfeites dão início a um debate com o objetivo de encontrar a melhor solução para o problema. Surge então a Estrela, que vai apresentar uma solução baseada no trabalho de equipa e fraternidade. De mãos dadas, tudo se torna realidade. Associado a esta ideia de fraternidade, é importante o facto de as personagens serem caraterizadas como oriundas de diferentes culturas.

Um trabalho deste tipo englobou uma complexidade grande em termos de tarefas e aprendizagens.

Foram elas próprias as realizadoras da ópera, pelo que foi necessário aprender de cor a cantar toda a peça, coreografar e dançar toda a ação, bem como ensaiar, ensaiar, ensaiar...

¹ Godinho, J.C.(2004) *“Era uma vez a Música, 5º ano”* Lisboa: Santillana

O texto e a música da ópera foram suscitando, durante o processo de aprendizagem, diversas reações. O contato com a música e com o conto, bem como as discussões á volta da temática possibilitaram o aparecimento de sentimentos de empatia com as canções e, inclusive, com a mensagem ecológica. Ver e ouvir excertos da ópera a serem cantados pelos corredores e pátios da escola foi, por exemplo, um dos indicadores que denunciaram a empatia estética com o objeto musical.

A apresentação teve lugar no dia 13 de dezembro de 2014, no espaço do refeitório da Escola, e teve a duração de 23 minutos.

Os fatos utilizados pelas crianças foram confeccionados pelo professor.

Este projeto teve por base os seguintes objetivos:

- Interpretar e apresentar um teatro musical;
- Desenvolver aprendizagens musicais, essencialmente nos domínios do canto, afinação, articulação e ritmo;
- Entoar de forma afinada e expressiva as canções;
- Atribuir significados emotivos à interpretação da música;
- Adquirir noções básicas da música, conceitos e vocabulário específico;
- Desenvolver a memória auditiva;
- Participar numa apresentação pública;
- Desenvolver e valorizar o trabalho de grupo.

3.2.1 Metodologia

O Projeto Educativo desenvolveu-se em cinco fases sequenciais:

- 1) Apresentação do projeto (1 sessão);
- 2) Desenvolvimento e consolidação das aprendizagens (9 sessões)
(Anexo 1 e 2);
- 3) Ensaios gerais (2 sessões);
- 4) Apresentação final (Anexo 4);
- 5) Entrevistas (Anexo 9).

1ª Fase - Apresentação do projeto

Na primeira sessão decorreu a apresentação geral do projeto, que consistiu numa explicação sobre a sua estrutura base, como seria o seu desenvolvimento e os objetivos a atingir. Para além destas informações, existiu o cuidado, desde logo, de motivar as crianças para o trabalho que tinham de desenvolver. Foram estabelecidas também de início algumas regras e princípios, procurando com isso inculcar-lhes o espírito do trabalho colaborativo, explicando que se não houvesse colaboração e ajuda entre todos, talvez não atingíssemos o objetivo final...

Foi também transmitido às crianças que o professor estava sempre à disposição para esclarecer qualquer dúvida e ajudar no que fosse necessário.

As crianças, inicialmente, acharam estranho falar-se de uma história de Natal a dois meses do início da quadra, mas, à medida que o projeto foi avançando, as crianças compreenderam que fazia todo o sentido ser assim.

2ª Fase - Desenvolvimento e consolidação das aprendizagens

A primeira fase deste projeto, com a duração de nove sessões de sessenta minutos cada, consistiu na aprendizagem e desenvolvimento da coreografia das obras musicais. Esta decorreu, inicialmente, com poucos recursos materiais (aparelhagem com leitor de cd, que trouxe sempre de casa), sendo ampliados mais tarde com a inclusão do meu retroprojetor e do meu computador portátil, que também trouxe de casa.

As peças musicais foram trabalhadas ao ritmo de uma, ou duas peças por sessão.

Numa primeira abordagem, o professor fazia uma explicação prévia às crianças da temática e da mensagem da peça musical a ser trabalhada, para as motivar para a sua aprendizagem, que era o passo seguinte, em que as crianças, primeiro ouviam a gravação áudio da versão cantada da peça, recorrendo à aparelhagem com leitor de cd. Finda esta etapa, em seguida, o professor entregava uma folha A4 com a letra da canção, e depois, o professor iniciava o processo de aprendizagem e memorização da canção, decompondo a letra por partes, utilizando a estratégia da repetição (professor / alunos). Quando a canção

estava relativamente interiorizada e aprendida pelas crianças, era adicionada a mímica à canção. As crianças dirigiam-se para a frente do quadro, e, de frente para o professor, imitavam a coreografia executada pelo mesmo.

Para facilitar a aprendizagem das coreografias das canções, foram mostrados às crianças excertos em vídeo da apresentação realizada pelo Externato Diocesano Sebastião da Gama, em conjunto com os alunos do Curso de Educação Musical da Escola Superior de Educação de Setúbal, no Fórum Luísa Todi no Natal de 2004, na qual foram baseadas as coreografias utilizadas pelo professor.

No início de cada sessão era feita uma revisão ao trabalho efetuado na sessão anterior, com o objetivo de detetar alguma dificuldade nas crianças, e, por vezes, alterar a mímica das canções, ouvindo e praticando as sugestões dadas pelas crianças.

Como trabalho de casa, foram as próprias crianças que sugeriram ir à procura na internet as canções que estavam a ser trabalhadas, de modo a ser mais fácil de memorizar, o que o professor aceitou. Tinham ainda a responsabilidade de memorizarem as letras e as melodias das canções, porque no dia da apresentação final ninguém iria levar papéis.

Nas Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1º ciclo do Ensino Básico, Vasconcelos (2006) afirma que *“Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais (...)”* (p.4) e ainda, que *“A prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo (...) e, como tal, deve ser explorada de forma a contribuir para o seu bom desenvolvimento (...) através do canto (...)”* (2006:10).

No que respeita aos aspetos técnicos e artísticos, o professor trabalhou mais a interpretação das melodias, enfatizando a afinação vocal. Quando o professor detetava algumas dificuldades na afinação vocal, como estratégia de correção, o professor cantava a frase ou a parte que estava incorreta, e depois pedia às crianças que repetissem em conjunto com o professor, o que permitia às crianças realizarem melhorias substanciais ao nível da afinação.

A audição é a base sobre a qual assenta a Música, sendo por isso um dos elementos mais importantes para a introdução da criança na aprendizagem musical, de acordo com Vasconcelos (2006) «*A audição é um dos aspetos centrais na aprendizagem musical. No entanto, a criança necessita de orientação e de pontos de apoio para ouvir de uma forma discriminada e para ir centrando a sua audição em diferentes tipos de música, estruturas, fontes sonoras e instrumentos, podendo reagir aos diferentes parâmetros musicais de modo espontâneo e livre assim como através de atividades mais direcionadas de acordo com os conceitos que se pretende que as crianças adquiram e apliquem*» (p.10).

O trabalho em sala de aula, realizou-se com os alunos dispostos em linha horizontal, frente ao quadro, o que facilitou a comunicação entre todos os elementos, por meio de gestos e olhares.

3º Fase - Ensaios gerais

Os ensaios gerais realizaram-se em duas sessões de sessenta minutos cada, no refeitório da escola. Desta forma, as crianças puderam ambientar-se ao espaço onde iria ser concretizada a apresentação pública.

O professor, nesta fase, trabalhou mais a interpretação das canções, houve um cuidado em transmitir às crianças a necessidade de haver um equilíbrio entre as vozes ao cantar em conjunto e terem o cuidado de respeitarem a pulsação, o sentido rítmico e melódico, para que depois a performance final resultasse o melhor possível.

Deste modo, foi reforçado o trabalho cooperativo. A interação que existiu entre os elementos do grupo originou uma partilha de conhecimentos e saberes, o que possibilitou uma maior dedicação das crianças.

4º Fase - Apresentação final

Para a divulgação da apresentação foram criados cartazes, afixados nos placards da Escola, e também convites aos Encarregados de Educação, que foram entregues às crianças duas semanas antes.

A apresentação à comunidade escolar deste projeto realizou-se no espaço da cantina da Escola no dia 16 de dezembro de 2014, pelas dez horas da manhã. Teve a duração de vinte e três minutos, e foi seguida por outra apresentação musical das crianças da turma da pré-primária. Uma hora antes da apresentação, realizou-se um breve ensaio, para rever todas as peças e mímicas a apresentar, na sala de aula.

Á última hora, um aluno da turma não se sentiu em condições psicológicas para participar, pediu-me para ficar na sala, e não assistiu á apresentação dos colegas.

Todos os restantes alunos tiveram uma interação responsável uns com os outros, demonstrando saber «estar em palco» (Anexo 4).

A apresentação foi assistida por todas as turmas da escola, alguns encarregados de educação, familiares e amigos dos alunos, pessoal não docente, e a professora coordenadora da escola.

No final, alguns alunos que não tinham ensino de Música (3º e 4º ano) manifestaram o desejo de ter aulas de Música...

Vasconcelos (2006) chama a atenção para a importância e relevância das apresentações em público, ao afirmar que *«no final de cada atividade, a apresentação pública do trabalho deverá constituir um procedimento natural e normal no âmbito da aprendizagem de uma arte performativa como é a música»* (p.14).

Godinho (2009) também considera importante a partilha com os outros, ao afirmar que «*a obra musical só passa a sê-lo efetivamente quando executada em público*». (p.3)

5ª Fase – Entrevistas

Após a apresentação, decorrido o período de férias do Natal, foram feitas entrevistas às crianças para melhor apurar os resultados deste projeto. Deste modo, as crianças desenvolveram uma consciência crítica em relação ao seu contributo ao longo do projeto.

Paralelamente a este projeto educativo, realizou-se uma investigação em que se procurou verificar de que modos a produção, realização e apresentação de um teatro musical pode potenciar aprendizagens musicais e sociais em crianças do 1º ciclo, que será descrito no capítulo seguinte.

4. Projeto de Investigação

Este trabalho de investigação teve como objetivo realizar uma reflexão sobre as aprendizagens musicais e sociais, e percepções adquiridas pelas crianças ao longo do processo de realização, produção e apresentação de um Teatro Musical. O capítulo que se segue está dividido em três subcapítulos: a metodologia de investigação, os instrumentos de recolha de dados e a análise do conteúdo e tratamento de dados, onde serão apresentados e interpretados os resultados obtidos.

4.1. Metodologia de Investigação: Investigação-Ação

Sendo este um trabalho de reflexão sobre a prática educativa, a metodologia adotada é a da Investigação- Ação, onde o professor é, ao mesmo tempo, docente e investigador.

Na revisão bibliográfica encontramos diversas definições para o conceito de investigação-ação, que é uma metodologia que se tem vindo a tornar cada vez mais importante para ajudar a compreender as questões do processo educativo.

Se abrirmos o dicionário de língua portuguesa, a palavra «investigar» significa «*seguir os vestígios de, indagar, pesquisar, inquirir*» e a palavra ação é «*a maneira de atuar, tudo o que se faz*» (Costa & Melo, 1999:18).

Para Máximo-Esteves (2008), é «*um processo dinâmico, interativo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo*» (p.82).

A complementar esta afirmação, Silva (1996) sublinha que “*a investigação-ação necessita definir finalidades que exigem: conhecer a situação a mudar, tomar decisões sobre a mudança, analisar a evolução do processo e/ou os seus efeitos*” (p.216). Mais à frente, a mesma autora diz que “*a investigação-Ação articula não apenas os dados de observação e as diferentes contribuições teóricas que fundamentam as interpretações, mas também os valores que orientam a realização do processo*” (p. 248).

Sousa (2005:98) afirma que *«a investigação-ação é eminentemente participativa, colaborando ativamente na investigação tanto o professor como os alunos, experimentando diferentes situações e procurando as situações mais adequadas»* (p.98).

Segundo Coutinho (2009), a investigação-ação é *«prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade, intervém nessa mesma realidade. A ação tem que estar ligada á mudança, é sempre uma ação deliberada.»* (p.362).

No que respeita aos objetivos e contributos da investigação-ação, na opinião de Latorre (2003), citado por Coutinho, Clara et al (2009), *«os principais benefícios (...) são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática.»* (p.363).

Neste caso, e no que se refere ao meu projeto, o trabalho desenvolvido incidiu sobre a prática vocal e a apresentação em público.

Mais recentemente, Vasconcelos (2013) refere que a investigação abrange diversos modos de obtenção de dados que possibilitam a *«compreensão, explicação e a interpretação das complexidades dos diferentes fenómenos políticos, sociais, educativos, culturais e artísticos»* E prossegue, dando uma explicação geral sobre aquilo que deve ser o professor-investigador: *“O investigador assume-se como o principal instrumento de recolha, organização e tratamento da informação, assim como na sua análise e interpretação. Com efeito, o investigador constitui uma peça central da investigação, da recolha, da organização e da análise dos dados. Não só porque tem de responder perante contextos específicos como também adotar as técnicas às circunstâncias, ao processar os dados, classificando os, sintetizando-os e sistematizando-os à medida que o trabalho se desenvolve»* (p.16).

4.1.1. Problemática e questão de partida

De acordo com as regras de um trabalho de investigação, esse trabalho deve resultar da identificação de um problema e da formulação de uma questão a que depois o desenvolvimento do trabalho procura responder através de uma metodologia adequada. (Quivy, 1992:44). No entanto, *«o problema ou questão de partida deve ser subsequentemente aprofundado através da definição de questões específicas ou eixos de análise, a partir dos quais se pode organizar solidamente o programa de pesquisa»* (Afonso, 2005:53). De acordo com Quivy (2005) *“a problemática é a abordagem ou a perspetiva teórica que decidimos adotar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida”* (p.89).

Neste sentido, o problema identificado e que justificou a implementação deste projeto deve-se ao facto de que nem sempre o ensino-aprendizagem em Educação Musical se organiza em torno de projetos continuados, normalmente são aulas soltas sem ligação entre si, o que traz como consequência a não divulgação pública do trabalho que é desenvolvido em sala de aula, reduzindo assim o potencial formativo e cultural que a música pode constituir no contexto escolar.

Tendo por base o problema identificado, a questão de partida, formulada como objetivo de investigação, foi: **«Que aprendizagens e perceções são potenciadas pela produção e realização de um teatro musical?»**

4.1.2. Instrumentos de Recolha e Análise de Dados

À medida que o projeto educativo ia sendo colocado em prática, foram aplicados os instrumentos de recolha de dados escolhidos neste trabalho. Tal como refere Máximo-Esteves (2008) *«a escolha de instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas.»* (p.87).

Esta recolha tem um objetivo, nas palavras de Sousa (2005) *«o objetivo é procurar recolher e analisar dados obtidos de diferentes origens, para os estudar e comparar entre si»* (p.173).

Os dados para este trabalho foram obtidos através dos seguintes instrumentos de recolha de dados:

- Observação direta
- Notas de campo;
- Gravação em vídeo (autorizada pelos encarregados de educação);
- Inquérito por entrevista

Observação direta e notas de campo

Uma das principais fontes de recolha de dados utilizada neste trabalho foi a observação.

Para Sousa (2005) a observação é *«um instrumento natural da vida quotidiana»* (p.108). O mesmo autor diz que a observação em educação destina-se *«essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico»* (p. 109).

De acordo com Ludke e André (1986:26, citado por Veiga, 2008:34) *«a observação possibilita um contacto pessoal e estreito do pesquisador com o fenómeno pesquisado (...)»*.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992:196, citado por Martins, 2011:42) *«os métodos de observação direta constituem os únicos métodos de investigação social que captam os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmos, sem a medição de um documento ou de um testemunho»*.

Na mesma linha de pensamento, Máximo-Esteves (2008:87) afirma que *«a observação permite o conhecimento direto dos fenómenos tal como eles acontecem num determinado contexto»*. Já Sousa (2005:109) diz que *«a observação permite efetuar registos de acontecimentos, comportamentos e atitudes, no seu contexto próprio e sem alterar a sua espontaneidade»* (p. 109).

Existem vários tipos de observação, esta pode ser participante ou não participante, e ainda estruturada ou não estruturada. Neste projeto, todas as observações realizadas foram participantes e não estruturadas.

Na observação participante, o investigador é o instrumento principal de observação. Ele integra o meio a investigar, “veste” o papel de ator social, e desta forma, tem acesso às perspetivas de outros seres humanos, ao viver os mesmos problemas e as mesmas situações que eles.

Deste modo, a sua participação na ação tem como objetivo recolher dados (sobre as ações, opiniões ou perspetivas), que de outra forma, nunca teria acesso.

Seguindo estes pensamentos, Sousa (2005:113) refere a observação participante como algo que *“consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro”*(p. 113).

A este propósito Bogdan & Biklen (1994) referem que *«Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as atividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência»* (p.68).

No que respeita à observação não estruturada, Cozby (1989), citado por Afonso (2005), afirma que ela *«é conduzida quando o investigador quer descrever e compreender o modo como as pessoas vivem, trabalham e se relacionam num determinado contexto social [implicando] que o investigador se insira na situação (...) e observe o próprio contexto, os padrões das relações entre as pessoas, o modo como reagem aos eventos que ocorrem...»* (p.92).

De acordo com Afonso (2005) os dispositivos de observação não-estruturada consistem em *«diversos tipos de textos que constituem o conjunto dos registos de*

observação, (...) são produzidas as notas de campo manuscritas ou gravadas em áudio durante a observação ou imediatamente a seguir» e consistem «num relato quotidiano da atividade do investigador (...) com caráter reflexivo e perspetivo, no que respeita ao enquadramento teórico e à condução da estratégia da investigação.» (p.93)

Utilizando as notas de campo como método de registo dos dados obtidos na observação, foi possível passar para o papel de forma objetiva tudo o que foi acontecendo com as crianças envolvidas neste trabalho, à medida que foram realizadas as diferentes etapas de aprendizagem, tal como o registo das suas ações, interações, motivações, medos, angústias, expectativas e que alterações ocorreram.

Para Máximo-Esteves (2008) o objetivo das notas de campo é *“registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”* (p. 88).

Este projeto foi realizado em doze sessões de sessenta minutos, tendo sido concretizadas onze notas de campo. Estas notas de campo, escritas logo após as observações permitiram que ficassem registados os comportamentos, as motivações das crianças e as aprendizagens desenvolvidas ao longo das sessões.

Gravação em vídeo e inquérito por entrevista

Os registos audiovisuais são uma forma de observar, com a finalidade de recolher dados para o trabalho de investigação.

É uma fonte de recolha de dados que está associada à investigação qualitativa, e tem a participação obrigatória do investigador. Funciona de forma a ficarem registados dados importantes, aliás, a gravação em vídeo é um documento que contém informação que ajudará, mais tarde, à reflexão e a análise das situações testemunhadas.

Este método permite mostrar o que durante a observação não se conseguiu obter, dá para visualizar a organização do espaço e também como decorreu a apresentação.

Já a entrevista é considerada por Máximo-Esteves (2008) *«um ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos»* (p. 92).

Para Bogdan e Biklen (1994) *«a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo»* (p. 134).

De acordo com Morgan (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994) *«a entrevista é uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas, dirigida por uma das pessoas, com o objetivo de saber informações sobre a outra»* (p.134).

As características da entrevista, na perspetiva de Almeida (2012) são *“A análise do sentido que os indivíduos dão às suas práticas e aos acontecimentos que experimentam: valores, normas, interpretações, perspetiva. A análise de um problema específico: os dados do problema, os diferentes pontos de vista, o que está em jogo, as relações sociais, o funcionamento de uma organização. A reconstituição de um processo de ação, de experiências ou acontecimentos passados.»* (p.22)

A entrevista pode ter três formas: estruturada, não estruturada ou semiestruturada. Esta última, foi a técnica utilizada, e caracteriza-se pela existência de um guião previamente preparado, que serve de orientação para a entrevista, e permite que os participantes respondam às mesmas questões, para além da possibilidade de alterar a ordem das perguntas, caso se justifique. (Simões, 2006)¹.

¹Esta referência não tem página, porque foi visualizada numa página Web: <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/ideias/comunica/entrevista.htm>

Uma das vantagens das entrevistas semiestruturadas é «*os pontos de vistas dos sujeitos serem mais facilmente expressos numa situação de entrevista relativamente aberta do que numa entrevista estruturada ou num questionário*» (Flick, 2005:77).

De modo a obter respostas para a questão de partida, já anteriormente referida, foram realizadas entrevistas em grupo, mais concretamente, dois grupos de quatro alunos. Estas entrevistas foram realizadas após o período das férias do Natal, na primeira semana de aulas do 2º Período, na Biblioteca da Escola, num clima descontraído.

Quando foram realizadas as entrevistas, faltaram dois alunos que participaram no projeto, e não houve possibilidade de reverter a situação.

No que respeita aos critérios de escolha dos grupos, houve a preocupação de haver um certo equilíbrio na sua composição, entre as crianças que fossem mais extrovertidas e as menos extrovertidas. No segundo grupo, juntou-se o aluno N.E. com os amigos que tinha dentro da sala de aula, para que não houvesse a possibilidade de discriminação por parte das crianças, e para que o mesmo se pudesse sentir á vontade para falar.

As entrevistas incidiram sobre três grandes dimensões – as aprendizagens musicais, as aprendizagens sociais e perceções – e tiveram como objetivo principal perceber que aprendizagens foram desenvolvidas pelos alunos ao longo do projeto, como se pode verificar na tabela seguinte.

Categoria	Objetivos	Questões
Aprendizagens Musicais	Saber que aprendizagens musicais foram desenvolvidas pelas crianças.	Como foram ensinadas as canções? O que fizeste para memorizar todas as canções? Sentiste dificuldades para aprender as canções? Pensas que cantaste afinado? Porquê?
Aprendizagens Sociais	Saber a importância das aprendizagens em grupo.	Preferes trabalhar em grupo ou individualmente? Pensas que é importante aprender e trabalhar em grupo? Porquê? Quando se canta em grupo é importante ouvir o outro? Porquê? Ajudaste os teus colegas nas aprendizagens? Se sim, como? Sentiste-te motivado e empenhado para aprender as canções? Se sim, porquê?
Perceções	Conhecer a opinião das crianças sobre o trabalho do docente e a apresentação final.	Gostaste de participar neste projeto? Gostaste do resultado final? Como é que o professor ensinou as canções? Pensas que foi importante a ajuda do professor para aprenderes as canções? Se sim, porquê?

Tabela I – Guião das Entrevistas feitas aos alunos

4.1.3. Análise de Conteúdo e Tratamento de Dados

Para retirar conclusões resultantes da utilização dos vários instrumentos de recolha de dados acima referidos, procedeu-se a uma análise de conteúdo da informação obtida durante a implementação do projeto, pela observação e notas de campo, dos registos audiovisuais e das entrevistas.

A recolha de dados *«constitui apenas a fase inicial do trabalho empírico. A efetiva concretização da finalidade da pesquisa (a produção de conhecimento científico) decorre com a organização e o tratamento desses dados, tarefas mais exigentes e complexas que a recolha de informação»* (Afonso, 2005:111).

Sobre a análise de conteúdo, Bogdan & Biken (1994) descrevem-na como um *«processo de procura e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, notas de campo e outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou»* (p.205).

A recolha de dados e o seu tratamento são processos complexos e exigentes. Para Almeida (2012) *«a análise de conteúdo incide sobre a escolha dos termos utilizados num discurso, a sua frequência e o seu modo de disposição, analisa as modalidades da construção do discurso e do seu desenvolvimento»* (p.2). Enquadra-se no tratamento de informação qualitativa, que Afonso (2005) considera que é um processo *«ambíguo, moroso, reflexivo, que se concretiza numa lógica de crescimento e aperfeiçoamento»* (p.118).

Para Harry Wolcott, citado por Afonso (2005), *«o maior problema do investigador principiante não é o de saber como vai recolher os dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve.»* (p.111).

Sobre as vantagens da análise de conteúdo, Almeida (2012) afirma que esta *«implica um distanciamento relativamente a interpretações espontâneas e às referências ideológicas ou normativas do investigador; permite um controlo posterior do trabalho de investigação; são procedimentos metódicos e*

sistematizados que articulam a profundidade do trabalho e a criatividade do investigador» (p.2).

Neste sentido, foi realizada uma análise de conteúdo às notas de campo, às gravações em vídeo e aos inquéritos por entrevista, com o objetivo de tratar a informação de forma qualitativa e saber quais as aprendizagens musicais, sociais e percepções adquiridas pelas crianças durante a implementação do projeto. Assim, para ser possível catalogar todos os dados recolhidos, foram constituídas três categorias principais e identificaram-se várias subcategorias.

Assim, as categorias principais escolhidas foram as aprendizagens musicais, as aprendizagens sociais e as percepções.

Nas aprendizagens musicais, temos como subcategorias a Música de conjunto e a memória musical. Nas aprendizagens sociais, aparece como subcategoria a aprendizagem entre pares. Por fim, nas percepções, estão expressas os sentimentos e emoções vivenciados pelas crianças ao longo da aprendizagem das peças, as percepções sobre o trabalho realizado e o papel do professor.

Finda a recolha de dados, seguiu-se um processo de identificação que consistiu no registo que foi realizado durante ou após a recolha dos dados, recorrendo ao uso das seguintes siglas e abreviaturas:

Alunos: com a letra **A.**, seguida do número correspondente (apesar de ter sido autorizado a utilizar o nome das crianças pela grande maioria dos encarregados de educação, houve quatro encarregados de educação que não o autorizaram, e então, optou-se por manter o anonimato);

Notas de campo: com a abreviatura **N.C.**, seguidas pelo número da sessão correspondente;

Entrevistas: com a letra **E.**

Gravações em vídeo: com a letra **V.**, seguida do número do vídeo.

Depois seguiu-se um processo de análise e interpretação dos resultados, que foi realizada por meio de triangulação de dados.

De acordo com Decrop (2004), citado por Azevedo *et al* (2013:4), «a triangulação significa olhar para o mesmo fenómeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados (...)».

Segundo Azevedo *et al* (2013:4), a triangulação pode combinar métodos e fontes de obtenção de dados qualitativos e quantitativos (entrevistas, questionários, observação e notas de campo, documentos...), assim como métodos diversos de análise dos dados: análise de conteúdo, análise de discurso...

Ainda segundo o mesmo autor, «a triangulação de dados significa recolher dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenómenos.» (2013:5).

Neste sentido, no processo de triangulação foram utilizadas doze notas de campo (anexo 6), o registo em vídeo da apresentação (anexo 4) e as entrevistas realizadas a dois grupos de quatro alunos cada, que também ficaram registadas em vídeo (anexo 9).

Na transcrição integral dos vídeos das entrevistas, houve a preocupação de manter a sua linguagem original, o que obrigou a visualizá-las várias vezes.

A transcrição é, para Máximo-Esteves (2008:102) “*um ato de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida*”.

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

Categoria	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores
APRENDIZAGENS MUSICAIS	Música de Conjunto	Foi valorizada a importância de ouvir o outro.	«Se uma pessoa engana-se, e o outro está a cantar bem, nós temos que o acompanhar todos!» (E 1, A. 1) «... Se eu cantar uma música, e o (...) canta outra, o (...), outra, e o (...), outra, fica tudo uma baralhação!...» (E2, A1)
	Memória Musical	Foi valorizado o estudo das peças e a importância da memorização.	«(...) eu sei as músicas todas de cor (...)» (E.1, A 3) «Via sempre as folhas das músicas, e estava sempre a estudar!» (E 2, A.2) «Estudávamos!» (E2, A,1). «Eu já sabia as músicas todas!...» (E2, A 5)

Tabela 1 – Categoria: Aprendizagens Musicais

Categoria	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores
APRENDIZAGENS SOCIAIS	Aprendizagem entre pares	Foram constatadas as relações de amizade e companheirismo na turma e a ajuda entre pares.	«Este fim-de-semana fui para casa do (...) e estivemos na net a ver as canções» (N. C. 6) «Ela estava assim, encostada para o lado, e eu consegui agarrar-lhe...» (E. 1, A.1)
		Foi constatada a dificuldade de se trabalhar em grupo.	«Isso é muito difícil! (...)» (E.2, A.5).

Tabela 2 – Categoria: Aprendizagens Sociais

Categorias	Subcategorias	Sentidos de resposta	Indicadores
PERCEÇÕES	Sentimentos e emoções vivenciados pelas crianças ao longo da aprendizagem das peças.	A peça musical «O que está a acontecer?» provocou o medo nas crianças.	«A criança (...), assim que ouviu a entrada inicial dos trompetes, levantou-se logo do lugar, e veio chorar para o pé de mim. Os colegas não se aperceberam (...) (N.C. 5)
		A peça musical «Somos Pinheiros» ajudou os alunos a perceber a importância da existência dos pinheiros.	«Se não fossem os pinheiros nós não tínhamos as mesas, as cadeiras, o papel....» (N.C.5)
		A peça musical «É Natal» provocou emoções diversas nas crianças.	«Eu adoro esta música! (cantando) “É Natal, é Natal...”» (N.C. 9) «Ó professor! Essa música é uma música triste (...)» (N.C. 9)
		A escolha da personagem «Estrela» provocou divisões no grupo.	«ó professor! Então se a (...) não quer ser a Estrela, dê o papel á (...)! Ela canta muito melhor que a (...)!» (N.C.11) «Eu ainda não sei bem a frase, (...)! Mas quando souber, eu consigo cantar melhor do que a (...)!» (N.C.11)
	Sobre o trabalho realizado	Foi constatada a adesão e o envolvimento dos alunos no projeto, através das manifestações de alegria pelo trabalho realizado.	Eu não gostei.... Adorei! (E.2, A. 1) «Eu gostei muito (...) (E. 1, A.2)
	Papel do professor	Foi visto como um orientador.	«(...) se alguém não soubesse alguma música, o professor estava lá para nos ajudar!» (E.2, A. 1)

Tabela 3 – Categoria: Perceções

4.2 Apresentação dos resultados

Neste capítulo serão apresentados os resultados obtidos da análise dos dados recolhidos, estando estes enquadrados em três grandes dimensões: as aprendizagens musicais, aprendizagens sociais, e as perceções sobre o trabalho realizado. Passo, assim, a apresentá-los.

Aprendizagens Musicais

Nesta categoria, o objetivo principal foi verificar de que forma as aprendizagens musicais foram relevantes e potenciadoras para as crianças.

No que respeita à música de conjunto, as crianças apercebem-se da importância de ouvir o outro para obter um bom resultado sonoro. Uma criança afirma: *«Se uma pessoa engana-se, e o outro está a cantar bem, nós temos que o acompanhar todos!»* (E 1, A. 1). Na entrevista 2, outra criança refere: *«... Se eu cantar uma música, e o (...) canta outra, o (...), outra, e o (...), outra, fica tudo uma baralhação!...»* (E.2, A. 1).

No que respeita à memória musical, é reconhecida e valorizada pelas crianças a prática do estudo das peças musicais, como foi mencionado nas entrevistas: *«Via sempre as folhas das músicas, e estava sempre a estudar!»* (E.2, A.2); *«Estudávamos!»* (E2, A,1).

A importância da memorização para este projeto foi referida por uma criança N.E., que na entrevista 2 afirmou: *«Eu já sabia as músicas todas!...»* (E2, A 5). Na entrevista 1, uma criança disse que *«(...) eu sei as músicas todas de cor (...)»* (E.1, A 3).

Na aprendizagem da peça «Somos Pinheiros», um dos alunos conseguiu decorar todo o texto da canção: *«a surpresa da tarde foi ouvir o (...) citar o texto de cor... «Eu estudei a música toda, professor!» disse-me, feliz da vida... «Como é que conseguiste aprender o texto, se eu não o dei?» «Fui á net e estive a aprender com o meu pai...* (N.C. 5) O mesmo aluno, duas semanas depois, já

conhecia o texto de outra peça - «Somos as luzes» - (...) *Sem que eu tivesse dado ordem, a turma, espontaneamente, começou a cantar o refrão, ... o (...), então, já sabia todo o texto da canção... perguntei-lhe como é que ele já sabia cantar de cor, respondeu-me que tinha ido á internet com o pai, e que decorou a canção assim ...»* (N.C.7) «O (...) era o único que sabia já a canção toda de cor... (N.C.7)

Durante a aprendizagem da peça «Broas de Mel», as crianças declararam o carácter repetitivo de uma das frases musicais: «Na frase C, os alunos notaram que a melodia era sempre igual, só mudava o texto»

«Professor, nesta parte a música é sempre a mesma!»

«A música é igual ao princípio!» (N.C. 2)

Na aprendizagem da peça «O que está a acontecer?», uma aluna comentou o modo como o instrumental terminava: «Quando a música chegou ao seu final, a (...) reparou num pormenor do instrumental, comentou que a música estava “a fugir” ...» (N.C. 3)

E sobre o carácter da peça «Ping Pong», uma criança declarou «Parece uma música oriental!» (N.C.4)

Aprendizagens Sociais

Nesta categoria, tal como a anterior, o objetivo principal foi verificar as aprendizagens e os conhecimentos que os alunos adquiriram ao nível social, no decorrer do projeto. Houve uma influência bastante positiva no trabalho cooperativo e na relação entre pares.

São constatadas as relações de amizade e companheirismo na turma e a entajuda entre pares na aprendizagem das peças musicais.

Sobre este ponto, numa das sessões, uma criança revelou que «(Este fim-de-semana) fui para casa do (...) e estivemos na net a ver as canções» (N. C. 6).

Na entrevista 1, uma criança disse que uma colega *«(...) estava assim, encostada para o lado (encostando-se ao braço da colega do lado esquerdo), e eu consegui agarrar-lhe...»* (E.1, A.1)

Ao longo das sessões, houve uma criança que se destacou pela liderança, tanto a cantar, como a corrigir os colegas. Mencionei esse facto em várias notas de campo, que passo a citar: *«A (...), nesta canção, (Broas de Mel) destacou-se como líder do grupo, a par de mim, foi ela quem corrigiu os colegas que faziam os gestos erradamente.»* (N.C.6)

Na aprendizagem da peça «O que está a acontecer?», depois das crianças terem-na ouvido pela primeira vez, houve a curiosidade em decifrar uma das palavras que não conheciam, e que registei na N. C. 4: *«O (...) perguntou-me «o que é murmurar?», e o (...) respondeu «É contar um segredo!», ao que eu acrescentei «É falar baixinho».*

Na aprendizagem da peça «Ping Pong», uma aluna sugeriu outra coreografia, que o grupo depois tentou realizar, mas logo a seguir, concluiu que não ficava bem: *«O professor está a fazer mal aquela parte das «bolas de cristal!» Não é assim! O meu professor da pré ensinou-me de outra maneira!»*

Eu: «Como é que ele te ensinou?»

- «Somos bolas de cristal» (colocou a mão esquerda por baixo da mão direita, elevou os braços acima da cabeça, e andou em círculo sobre si mesma)

Eu: «É quase igual ao que eu vos ensinei, só que em vez de colocar as mãos em cima da cabeça, poem-se as mãos assim, como tu fizeste, mas junto ao peito».

(...) A turma acompanhou a colega, mas logo a seguir, todos chegámos á conclusão de que fazia mais sentido manter a coreografia inicial.» (N.C.7)

Na peça seguinte «Somos as Luzes», outro aluno sugeriu que se mudasse a coreografia de uma das frases cantadas: *«O (...) sugeriu-me que, na frase «Somos os guias para quando o Pai Natal for á nossa procura...», em vez de colocar as mãos como se estivesse a segurar um volante de um automóvel, para fazer de conta que estávamos a segurar as rédeas de uma rena, (mãos fechadas, paralelas uma á outra, agitando-as para cima e para baixo) isto, porque a canção*

falava de um «Pai Natal». Eu aceitei a ideia do (...), e pusemo-la em prática. Mas a turma acabou por concluir que nesta frase era melhor fazer o gesto de segurar um volante.

Nas entrevistas, todas as crianças afirmaram que se ajudaram umas às outras quando estavam a aprender as canções. Quando questionadas se preferiam trabalhar sozinhas ou em grupo, a maioria das crianças respondeu que preferiam trabalhar em grupo. Ainda assim, uma criança aludiu às dificuldades de se trabalhar em grupo ao afirmar que *«Isso é muito difícil! (...)»* (E.2, A.5).

Perceções

Na mesma linha das anteriores categorias, pretendeu-se verificar quais as perceções e sentimentos que as crianças tiveram sobre e durante o trabalho, o papel do professor e sobre a apresentação realizada na Escola.

No que respeita às perceções sobre o trabalho, é constatada a adesão e o envolvimento dos alunos no projeto, através das manifestações de alegria e satisfação pelo trabalho realizado. Na entrevista 2, as crianças são perentórias ao afirmar *«Eu não gostei...Adorei»* (E.2, A. 1) ou *«Eu gostei muito (...)»* (E. 1, A.2), confirmando que o resultado final do projeto foi do agrado de todo o grupo. (E.1, E. 2)

A motivação revela-se e destaca-se através dos interesses demonstrados pelas crianças. Uma das crianças afirmou que *«chegava da escola, ia para o ballet, depois ia para a ginástica, e depois é que estudava (as músicas) ...»* (E2, A2).

Pude ainda comprovar que ao longo da aprendizagem das peças, as crianças manifestaram as suas emoções e sentimentos.

Ao escutarem pela primeira vez a peça «Broas de Mel», as crianças tiveram opiniões favoráveis. Foi constatada a empatia entre as crianças e as canções

apresentadas: «Esta canção é muito bonita!» «Ponha-a outra vez!» «Ó Professor, agora esta música não me sai da cabeça!» «E a mim também!» (N.C.1)

Numa fase mais adiantada, mostraram interesse em aprender melhor a canção «Broas de Mel»: «Professor, eu vou á internet procurar esta música!» «E eu também!» (N.C.1) e a facilidade ou a dificuldade que sentiram durante a aprendizagem da mesma: «Professor, eu já consigo cantar a música toda!» «Eu também!» «Eu ainda não! Para a semana vamos cantá-la outra vez?» (N.C. 2)

E quando o professor se enganava a fazer a coreografia, havia sempre alguém que reparava nisso: «Ó professor! A música está incompleta! Falta aí qualquer coisa...» (N.C.3)

Noutro momento, numa sessão em que foram revistas as canções, e em que o ambiente estava algo conturbado, pois tinha havido uma briga entre colegas durante o intervalo, «notei que a canção «Broas de Mel» é claramente a canção preferida da turma, o que contribuiu para que o ambiente voltasse á normalidade...» (N.C.7)

No que se refere á peça «O que está a acontecer?», pude constatar que provoca o medo nas crianças. Na N.C.4, fiz referência ao que as crianças sentiram quando ouviram a peça pela primeira vez, e passo a citar:

Uma das alunas «(...) assim que ouviu a entrada inicial dos trompetes, levantou-se logo do lugar, e veio chorar para o pé de mim. Os colegas não se aperceberam (...)» No final da audição perguntei á turma o que é que tinham sentido ao ouvir a música, e a resposta foi «muito medo». Uma aluna afirmou que a peça «(...) ao princípio, é muito assustadora!» Outra ainda disse: «Eu tive muito medo! E ia começar a chorar!». «Parece uma música do Halloween!»

«Expliquei-lhes que o meu professor, quando compôs esta música, não tinha a intenção de assustar ninguém ...»

«Mas esta música mete medo!»

Voltei a música atrás, e perguntei qual era a parte que mais «assustava» a turma... os alunos identificaram duas: a frase instrumental inicial, e as frases

instrumentais que precedem as frases cantadas «O que está a acontecer?» e «Sinto o chão a estremecer!»

«A turma considerou que a parte onde se sentem «melhor» a ouvir a música é quando se canta a frase «Que se passa, então?»

Procurei tranquilizá-los, dizendo que esta música não era para «meter medo» a ninguém..., no entanto, ficou provado que é possível transmitir o medo através da música.» (N.C.4).

No entanto, duas semanas depois, passado o impacto inicial, «a turma batizou esta peça como sendo uma «música assustadora. E agora querem que eu a repita vezes sem conta». (N.C.6).

Quanto á peça «Somos Pinheiros», esta ajuda os alunos a perceber a importância da existência dos pinheiros, o que se pode comprovar pelas afirmações das crianças que registei na N.C. 4 «Se não fossem os pinheiros nós não tínhamos as mesas, as cadeiras, o papel...» «E as portas, também!» «Por isso é que os pinheiros não querem ser arrancados da floresta!» (N.C. 4).

Uma criança comparou o carácter das duas peças «O que está a acontecer?» e «Somos Pinheiros», ao afirmar que esta última: «É uma canção muito mais calma! Não tem nada a ver com a outra! Até dá para a gente dormir...» (N.C.4)

Na aprendizagem da peça «Somos as luzes» houve manifestações de agrado por parte das crianças: «Notei que na primeira frase, que diz «Somos as luzes da árvore de Natal», o gesto de «piscar das luzes» é a parte preferida da turma...» (N.C.7)

«Queremos um pinheiro para cintilar» foi a frase que se ouviu cantar quando os alunos saíram da sala...» (N.C.7)

A escolha da personagem «Estrela» provocou divisões no grupo, a ponto de a criança que o professor tinha escolhido inicialmente para esse papel ter desistido a favor de outra (N.C.11).

A peça «É Natal» provocou emoções diversas nas crianças, registadas na N.C. 11, onde observei que a maioria da turma sentiu-se tranquila ao ouvir a peça pela primeira vez, «quando o grupo, no final, me pediu em coro: *«Outra vez! Outra vez! Outra vez!»* Uma criança N.E. afirmou *«Eu adoro esta música! (cantando) “É Natal, é Natal...”*» Outra criança, no seguimento da manifestação de agrado do colega, disse: *«Esta música é muito bonita, professor! Eu nessa parte (refrão) já ia começar a chorar!»* Mas houve também o lado negativo, quando outra criança N.E. afirmou: *«Ó professor! Essa música é uma música triste (...)» «Eu tentei não chorar enquanto estava a ouvir a música...»*. (N.C 11)

Papel do professor

O professor é visto pelas crianças como um orientador, alguém que guiava os alunos no caminho que tinham que percorrer para chegar a um determinado objetivo, como o comprova a resposta de uma criança: *«(...) se alguém não soubesse alguma música, o professor estava lá para nos ajudar!»* (E.2, A. 1)

Pelos resultados apresentados, constata-se que as crianças adquiriram aprendizagens musicais e sociais, e que estas foram potenciadas pela ajuda entre pares. Há uma interligação entre as aprendizagens musicais e sociais, onde o professor desempenha um papel fundamental no que respeita ao ensino-aprendizagem, na medida em que este ajuda as crianças a alcançar um objetivo.

No que respeita às perceções, ficaram patentes as emoções e os sentimentos de vária ordem que surgiram aquando da aprendizagem das peças.

No capítulo seguinte serão descritas as conclusões resultantes da investigação que foi realizada, bem como as implicações educativas que esta proporcionou, assim como as limitações e constrangimentos que surgiram no decorrer do projeto.

5. CONCLUSÕES

Partindo da questão de investigação: *“Que aprendizagens e percepções são potenciadas pela produção e realização de um teatro musical?”* verificou-se que a sua realização potencia diversas aprendizagens, pelo que se conclui que este projeto tem um potencial educativo relevante no campo das Aprendizagens (musicais e sociais), e Percepções (sentimentos e emoções vivenciados pelas crianças, apresentação em público, papel do professor), de acordo com os resultados anteriormente descritos.

Deste modo, no que respeita às aprendizagens musicais, as crianças valorizaram a música de conjunto, e o papel da memorização, dando razão ao pensamento de Palheiros (2009), citado por Ferreira, no qual *«(...) A canção deve ser aprendida de ouvido, por imitação, porque o treino auditivo e a memória são fundamentais. O processo a realizar pelos alunos será ouvir, imitar, cantar, observar, consciencializar, cantar, aprender»* (p.22).

Quanto às aprendizagens sociais, as crianças desenvolveram e valorizaram a aprendizagem cooperativa e a aprendizagem entre pares, correspondendo desta forma à perspetiva de Palheiros (2009), citado por Ferreira), que defende que *«as crianças gostam de trabalhar em grupo»*, e que isso representa um apoio, *«principalmente para aquelas que são mais tímidas ou que têm mais dificuldades»* (p.15). As crianças, ao irem a casa dos colegas para estudarem e aprenderem as peças musicais, contribuíram para a união do grupo, na procura de alcançar objetivos comuns a todos. Pôs-se desta forma em prática a educação informal, que é diferente da formal, precisamente pelo modo como são realizadas as aprendizagens, pois o aluno aprende em contacto direto com os colegas, sem que o professor interfira. Green (2002) atribui uma grande importância à educação informal, não só pela envolvimento, mas também pela motivação que dá aprender desta forma. A autora também considera importante, neste tipo de aprendizagem, o papel da amizade, da afinidade, da responsabilidade e do comprometimento com a prática musical. (p.76) Segundo Colaço, (2004), as crianças, ao trabalharem juntas *“orientam, apoiam, dão respostas e inclusive avaliam e corrigem a atividade do colega (...) assumindo posturas e géneros discursivos semelhantes aos do professor”* (p.339). Neste sentido, penso que o papel da motivação, tanto nos alunos como no professor, pode fazer a diferença entre o sucesso ou o insucesso

de um projeto. De acordo com Davidson (et al. 1995:6, citado por Pinto, 2004:37), *«o entusiasmo e a vivacidade do professor são aspetos muito importantes para a motivação, sobretudo nos alunos mais jovens (...)»*.

No que concerne às perceções, as que mais se evidenciaram foram as que incidem sobre o trabalho final, nomeadamente a adesão e o envolvimento dos alunos, pelas manifestações de alegria e satisfação pelo trabalho realizado, e pelo modo como os alunos se apropriaram dos conteúdos transmitidos pelo professor, interpretando-os, e transformando-os à sua maneira, manifestando as suas emoções e sentimentos, em particular nas peças «O que está a acontecer?», «Somos Pinheiros», e «É Natal», onde se constatou que a audição e a aprendizagem destas peças conduziu os alunos a terem as sensações de medo, de alegria e de tristeza, sensações estas, por vezes, contraditórias, em particular, nos alunos com necessidades educativas especiais. De acordo com o pensamento de Sousa, (2003), estas emoções *«acontecem subitamente, e desaparecem em pouco tempo» (...); “os ritmos e as emoções estão estreitamente ligados: um som brusco «assusta», um som agudo «dói», um sobreagudo «irrita» (...)”* (p.72)

A apresentação à comunidade escolar foi o objetivo final do projeto. De acordo com Godinho (2009:3, citado por Ferreira), a obra musical só passa a sê-lo efetivamente quando é apresentada em público, e foi na apresentação final que as crianças, na sua grande maioria, tiveram a experiência de estar frente a frente a um público (pais, professores, e colegas de outras turmas), e isso permitiu-lhes vivenciar sentimentos tão diferentes como o da ansiedade, nervosismo, confiança e orgulho.

Quanto ao papel do professor, foi visto pela turma como um orientador, alguém que guiava as crianças no caminho que tinham que percorrer para chegar a um determinado objetivo. Para as crianças, o professor foi fundamental nas aulas, durante a aprendizagem das peças, e na apresentação final, porque, segundo elas, o professor as ajudou a cantar com afinação, saindo assim reforçado o pensamento de Roldão, (2000), que nos diz que o professor deve ser visto como alguém que faculta as ferramentas necessárias, para que os alunos possam construir o seu conhecimento e os seus valores.

No que respeita às limitações e constrangimentos, foi necessário levar de casa todo o material necessário para a execução do projeto (computador portátil, retroprojetor, aparelhagem e colunas), porque o material informático que existia na escola não se encontrava em condições de funcionamento, para além de ser considerado obsoleto. Apesar de ter consciência das dificuldades financeiras que existem no que respeita ao ensino, penso que deveriam ser disponibilizadas verbas para possibilitar a compra de novo material para a Escola, de forma a permitir a concretização de projetos na área da Música, e não só.

Considero ainda que o espaço onde foi realizada a apresentação final (no refeitório da Escola) não foi, em minha opinião, o mais adequado, devido às suas condições acústicas e espaciais.

O fator tempo também teve influência na realização deste projeto, penso que teria de ser desenvolvido num espaço de tempo maior, o que me permitiria concretizar outro tipo de avaliações, para além de trabalhar melhor outros aspetos, como, por exemplo, a coordenação do grupo na apresentação final, mas, ainda assim, considero que foi um grande desafio pessoal e profissional conseguir concretizar muitas aprendizagens em pouco tempo, e isso foi notório na apresentação final.

5.1 Implicações Educativas

A investigação realizada neste projeto centrou-se sobre as aprendizagens musicais, sociais e perceções, e a sua realização mostrou-se pertinente devido à sua interligação entre a música, corpo e movimento.

A partir da análise dos resultados obtidos, dividiu-se as implicações educativas em dois níveis: escolar e profissional.

A realização de apresentações públicas fora do espaço escolar permitirá dar a conhecer o trabalho dos alunos a um público mais abrangente e irá reforçar a relação escola-comunidade. Penso que é importante levar os alunos a espaços

destinados à performance artística e musical, onde os próprios se tornam "artistas de verdade", indo deste modo ao encontro da perspectiva de Godinho, (2009:2, citado por Ferreira): *"A atividade musical envolve inevitavelmente a partilha da música com os outros."* Ao fazer-se esta partilha com o público em geral, e não só para a comunidade escolar, a Escola conseguirá assim ter um papel relevante no desenvolvimento, na promoção e inserção cultural e social do trabalho artístico que os alunos realizam, ao criar pontes com o exterior, o que poderá favorecer eventuais futuros projetos e criar novos desafios.

No exercício da atividade docente é necessário reinventarmo-nos todos os dias, porque todos nós somos diferentes, cada um de nós lida com os outros de forma diferente e vice-versa, o que obriga o professor a pensar sempre. Neste sentido, o papel do professor deverá ser reflexivo, o que repensa as suas práticas e metodologias, e, que, dessa forma, consegue descobrir falhas, e consequentemente, aquilo em que pode melhorar. Assim, é importante criar e desenvolver estratégias de aprendizagem, de modo a conseguir manter a motivação das crianças a um nível elevado. É também fundamental garantir que a emoção ou o entusiasmo sentido pelas crianças não afete negativamente a qualidade musical.

Penso que é importante dar continuidade a projetos deste género, que integrem a música, corpo e movimento. Para as crianças, é uma forma diferente de adquirir e desenvolver conteúdos, conhecimentos, linguagens, emoções e capacidades.

No futuro, ao dar continuidade a este trabalho, pretendo envolver turmas de diferentes anos escolares, para que, desta forma, todos participem, e não seja só uma turma a participar.

Bibliografia

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação: um guia prático e crítico*, 1ªed. Porto: Edições Asa.

Almeida, F. (2012). *Análise de Conteúdo*, Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Almeida, F., (2013). *A observação-participação*, 8 f., Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal - Documento policopiado.

Almeida, F., (2013). *O inquérito por entrevista*, 16 f., Setúbal: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal - Documento policopiado.

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

Boal-Palheiros, G. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC*. Vila Nova de Gaia: Meloteca.

Consultado a 6 de novembro de 2015.

Disponível em:

<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

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

Colaço, V. (2004). Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças, *Psicologia, Reflexão e Crítica*, vol.17 nº.3, pp.333-340

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a06v17n3.pdf>

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

Disponível em:

https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/5270/1/2009_PEC_2.pdf

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

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

Ferreira, A. J. (2009). *Citações e Dicas Pedagógicas Ensino da Música nas AEC*, Vila Nova de Gaia: Meloteca.

Consultado a 6 de novembro de 2015.

Disponível em:

<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

Ferreira, M. S. & Santos, M. R. (2007). *Aprender a ensinar, ensinar a aprender*. Porto: Edições Afrontamento.

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

Flick, Uwe, (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*, Lisboa: Monitor, pp. 1-13

Fonterrada, M. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.*, São Paulo: Editora da UNESP.

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

Consultado a 26 de outubro de 2015.

Disponível em:

<https://cipem.files.wordpress.com/2012/01/07-idalete-giga.pdf>

Godinho, J., Silva, P. F., Xavier, C. B. e Duarte, I. (2002). Produção, realização e assistência a um espetáculo: relato de um projeto pedagógico em torno de uma ópera ligeira infantil. *Revista de Educação Musical*, N.º 113 e 114, pp.18-22. Lisboa: APEM.

Godinho, J. C. (2006). O corpo na representação mental da música. In Ilari, B. S. (Ed.) *Em Busca da Mente Musical: Ensaaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba, Brasil: Editora UFPR.

Godinho, J. C. (2009). *Citações e dicas pedagógicas Ensino de Música nas AEC*, Vila Nova de Gaia: Meloteca

Consultado a 6 de novembro de 2015.

Disponível em:

<http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

Gomes, C. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*, Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação.

Consultado em 13 de outubro de 2015.

Disponível em:

<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/9907/1/Cristiana%20Maria%20Flora%20Gomes.pdf>

Gordon, E.E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

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

Consultado em 24 de outubro de 2015.

Disponível em:

<http://cipem.files.wordpress.com/2009/11/pprartigo-4.pdf>

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

Green, L. (2012). Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula, in *Revista da Abem*, Londrina, v.20, n.28, pp.61-80

Consultado em 24 outubro 2015.

Disponível em:

<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem>

João, P. (2014). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico* Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, p. 36

Kullok, M. et al. (2002). *Relação Professor- Aluno: contribuições a prática pedagógica*. Maceió: INEP,

Consultado em 17 de outubro de 2015

Disponível online em:

<https://books.google.pt/books?isbn=8571771227>

Lopes, J; Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula - Um guia prático para o professor* Lisboa; Lidel - Edições Técnicas.

López, C., (2009). *El Canto en el Teatro Musical*, Bogotá: Pontifica Universidad Javeriana, Facultad de Artes, Departamento de Música,

Consultado em 14 de outubro de 2015.

Disponível em:

<http://javeriana.edu.co/biblos/tesis/artes/tesis119.pdf>

Martins, A., (2011). *A motivação no sucesso educativo: dinâmicas em contexto pré escolar e 1º ciclo* Ponta Delgada: Universidade dos Açores, Departamento de ciências da Educação.

Consultado em 4 de Dezembro de 2016

Disponível em:

<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/1655/1/DissertMestradoAnaIsabelMesquitaCorreiaCarvalhoMartins2011.pdf>

Máximo-Esteves (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. 1ª ed. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação (1991).. *Programa de Educação Musical, Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem*, Volume II. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, MEC/GEP.

Moraes, C. R.; Varela, S. (2007). A motivação do aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, *Revista Eletrônica de Educação*. Ano I, No. 01, s.l.

Consultado em 24 de outubro de 2015.

Disponível em:

http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf

Muller, L. S. (2002). A interação professor-aluno no processo educativo, *Integração, ensino, pesquisa e extensão*. Brasil: ano VIII, nº 31, pp. 276-280.

Disponível em:

https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/276_31.pdf

Oliveira, J. & Oliveira, A. (1996). *Psicologia da Educação na Escola I*. Coimbra: Livraria Almedina.

Oliveira, M. e Milhano, S. (2010). *As Artes na Educação: Contextos de Aprendizagem promotores de Criatividade*, Leiria: Folheto Edições & Design, 1ª edição.

Disponível em:

http://cedricia.blog.free.fr/public/miolo_Artes_na_Educacao.pdf

Padovan, M., (2010). *Dançar na Escola: Perspectivas de aproveitamento didático em contexto de sala de aula*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp 13 a 29.

Pinto, T.; Sobral, S. (2013). *A utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação na Escola Secundária de Valbom*. Porto: Universidade Portucalense, pág. 1-9.

Consultado em 24 de outubro de 2015

Disponível em:

<http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/652/1/A%20utiliza%C3%A7%C3%A3o%20das%20Tecnologias%20de%20Informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20Comunica%C3%A7%C3%A3o%20no%20processo%20de%20ensino-aprendizagem%20no%20Ensino%20Secund%C3%A1rio.pdf>

Quivy, R. & Campenhout, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*, Lisboa: Gradiva

Ribeiro, C. (2006). *Aprendizagem cooperativa na sala de aula: uma estratégia para aquisição de algumas competências cognitivas e atitudinais definidas pelo Ministério da Educação*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

Consultado em 24 outubro 2015

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10348/35>

Rodrigues, H. (1996). Thank you, Doctor Gordon in APEM, *Revista de Educação Musical*, nº 88, Lisboa: pp. 8-12.

Rodrigues, L. (2005). *Psicologia 12ºano*, Plátano Editora, Lisboa

Roldão, M. C. (2000). *Formar professores. Os desafios da profissionalidade e currículo*. Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP

Silva, M. I. L. (1996). *Práticas educativas e construção de saberes: metodologias da investigação-ação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*, Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*, Lisboa: Livros Horizonte.

Sousa, M. R. (1999). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*, Canelas: Gailivro.

Swanwick, K. (2003). *Ensinar Musica Musicalmente*. São Paulo: Modena.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1ºCiclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.

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

Consultado a 20 de novembro de 2015.

Disponível em:

https://www.si.ips.pt/ese_si/web_gessi_docs.download_file?p_name=F694869285/ETDC1-1P.pdf

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

Willems, E., s.d. *As bases psicológicas da educação musical*, s.l., Pro Musica.