



Sérgio Joaquim  
Cavadas Ribeiro

## **A Música de Conjunto no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Perceções e Aprendizagens Musicais e Sociais

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

Abril de 2015



Sérgio Joaquim  
Cavadas Ribeiro

## **A Música de Conjunto no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Perceções e Aprendizagens Musicais e Sociais

Orientador: Doutor José Carlos Godinho

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

Abril de 2015

## **Resumo**

O projeto que se descreve neste relatório incide sobre a realização de música de conjunto no 1.º Ciclo do Ensino Básico tendo como propósito a utilização de instrumentos musicais trazidos pelos alunos, como complemento aos existentes na sala de aula. Pretende-se valorizar, deste modo, os saberes musicais individuais dos alunos, na perspetiva de conhecer quais as aprendizagens musicais e sociais e as perceções que são realizadas pelos alunos num projeto deste tipo.

Fundamentam esta prática e a investigação que lhe está associada, a metodologia Orff, as diretrizes que constam do Currículo Nacional do Ensino Básico, a perspetiva de Green (2000) no que respeita ao equilíbrio entre as aprendizagens formais e informais e o desenvolvimento musical segundo Swanwick e Tillman (Swanwick, 1988). Numa vertente mais social, Plummeridge (2001) e Vigotsky (Gomes 2013) são referências tidas em conta no enquadramento de conceitos como partilha social e cultural e a aprendizagem resultante das relações interpessoais.

O projeto educativo teve lugar na EB1/PE da Cruz de Carvalho, no Funchal, com 26 alunos de uma turma de 3.º Ano aos quais, durante 18 sessões de 60 minutos, de outubro a dezembro de 2014, foram ensinadas 3 músicas com arranjos para vários instrumentos musicais, apresentadas publicamente em concerto.

A investigação qualitativa efetuada aponta para aprendizagens musicais e sociais realizadas e declaradas pelos estudantes no âmbito da prática instrumental que foi desenvolvida. São evidentes aprendizagens ao nível da técnica, da expressão e da forma sendo relevante a escolha do repertório e o grau de dificuldade dos arranjos. Foi declarada a importância da partilha das aprendizagens com a comunidade e o papel do professor foi valorizado a diferentes níveis, assim como a partilha entre pares.

### **Palavras-chave**

Música de conjunto; desenvolvimento musical; aprendizagem entre pares; papel do professor; diferenciação pedagógica; saberes musicais individuais; aprendizagens musicais e sociais.

## **Abstract**

The project described in this report focuses on performing ensemble music in primary school with the purpose of using musical instruments brought by students, in addition to those existing in the classroom. It is intended to value students' individual musical skills, in order to know the musical and social learning and the perceptions of students in a project of this kind.

Orff's methodology, Portuguese Curriculum Guidelines for Primary School, Green's (2000) perspective in regarding the balance between formal and informal learning and the musical development according to Swanwick and Tillman (Swanwick 1988) support this practice and the research associated to it. In a more social perspective, Plummeridge (2001) e Vigotsky's (Gomes, 2013) references are taken into account in the framework of concepts such as social and cultural sharing and the resulting learning of interpersonal relationships.

The educational project took place in the EB1/PE Cruz de Carvalho, in Funchal, with 26 students in a class of 3rd Year to which, during 18 sessions of 60 minutes from October to December 2014, 3 music arrangements for various musical instruments were taught, with these 3 arrangements being publicly presented in a concert.

The qualitative research carried out points to musical and social learning undertaken and reported by students as part of the instrumental practice that has been developed. Learning are evident concerning the technique, expression and structure, being relevant the choice of repertoire and the degree of difficulty of the arrangements. The importance of shared learning with the community was reported, and the teacher's role was valued at different levels as well as sharing among peers.

## **Keywords**

Ensemble music, musical development; peer learning; teacher's role; pedagogic differentiation; individual musical knowledge; musical and social learning.



## Dedicatória

À minha esposa, Olga Bastos  
e aos meus filhos, Samuel e Madalena.

## **Agradecimentos**

Este trabalho só foi possível porque muitas pessoas se deixaram envolver, direta ou indiretamente, nesta jornada. A todos o meu sincero agradecimento.

À minha esposa, Olga, que desde o primeiro momento abraçou comigo este projeto e sempre me incentivou e apoiou sem reservas. Aos meus filhos Samuel (5 anos) e Madalena (2 anos) a quem muitas vezes tive de negar a atenção para me dedicar ao mestrado mas que sempre me abraçaram e acarinharam com um grande sorriso e brilho nos olhos.

Ao meu orientador, Professor Doutor José Carlos Godinho, que se quis implicar com responsabilidade e amizade no meu projeto e acompanhar com rigor e competência cada uma das fases, transmitindo confiança e apontando, com a sua sabedoria e experiência, os caminhos mais eficientes.

Ao Professor Doutor António Vasconcelos pelas aprendizagens que me ajudou a desenvolver através das suas críticas construtivas.

Aos restantes docentes do Mestrado que partilharam os seus conhecimentos e ajudaram a tornar possível este projeto.

À professora Anabela Sousa, diretora da EB1/PE Cruz de Carvalho, que autorizou a minha presença na escola.

À professora Liliana Camacho pela disponibilidade e colaboração e a todos os alunos da turma 1 do 3.º Ano com que trabalhei.

Aos colegas de Mestrado pelo percurso que fizemos juntos.

A Deus, meu Pai, Amigo e Companheiro, que me sustém e carrega ao colo em todas as circunstâncias da minha vida e a quem me sinto deveras agradecido por me capacitar e fazer acreditar sempre.

## Índice

Resumo.....	2
Abstract.....	3
Dedicatória.....	5
Agradecimentos .....	6
Índice.....	7
Índice de Tabelas.....	9
Índice de Anexos (DVD).....	9
1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 Pertinência do projeto.....	10
1.2 Motivações pessoais.....	11
1.3 O projeto de intervenção e o projeto de investigação.....	13
1.4 Organização do trabalho .....	14
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	16
2.1 A música de conjunto.....	17
2.1.1 A metodologia Orff .....	17
2.2 Aprendizagem formal e informal .....	20
2.3 O desenvolvimento musical .....	21
2.4 As relações interpessoais e a aprendizagem .....	23
2.4.1 Papel do professor .....	24
2.5 A partilha social e cultural.....	25
2.6 Síntese .....	26
3 PROJETO EDUCATIVO .....	27
3.1 Caracterização do projeto .....	27
3.1.1 Contextualização.....	27
3.1.2 Objetivos .....	28
3.2 Metodologia da intervenção .....	29

4	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO .....	35
4.1	Objetivos da investigação e questão de investigação .....	35
4.2	Metodologia de investigação.....	36
4.3	Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	37
4.3.1	Observação direta, notas de campo e registos audiovisuais.....	37
4.3.2	Entrevistas .....	38
4.3.3	Inquérito por questionário.....	40
4.4	Análise de dados.....	42
4.4.1	Identificação.....	43
4.4.2	Triangulação de dados .....	43
4.4.3	Apresentação e discussão dos resultados .....	47
	Aprendizagens musicais.....	47
	Aprendizagens sociais .....	51
	Perceções .....	53
5	CONCLUSÕES.....	55
5.1	Considerações gerais .....	55
5.2	Constrangimentos e limitações do projeto.....	58
5.3	Implicações Educativas .....	59
6	BIBLIOGRAFIA .....	61

## Índice de Tabelas

TABELA 1. Guião das entrevistas aos alunos.....	39
TABELA 2. Inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação.....	41
TABELA 3. Resultados – Aprendizagens musicais .....	45
TABELA 4. Resultados – Aprendizagens sociais .....	46
TABELA 5. Resultados – Perceções .....	47

## Índice de Anexos (DVD)

### **Anexo A**

Relatório de Projeto em formato PDF

### **Anexo B**

Repertório/Partituras

“Trá-lá-lá”

“Voar”

“Imagine”

### **Anexo C**

Pedidos de autorização

Convite para concerto

### **Anexo D**

Dados recolhidos

Entrevistas

Inquérito por questionário aos pais e encarregados de educação

Notas de campo

### **Anexo E**

Registos audiovisuais

Sessões

Concerto

Entrevistas

### **Anexo F**

Planificação das sessões

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Pertinência do projeto

O pedagogo Keith Swanwick nos seus princípios para a Educação Musical atribui grande importância ao discurso musical dos alunos alegando que *“cada uma das crianças traz uma “bagagem” musical distinta, dependendo isto, das suas capacidades cognitivas, do meio de onde provém e dos estímulos que recebe”* (Swanwick, 2000).

Os alunos que constituem uma turma não são, por norma, escolhidos em função de classes sociais, conhecimentos, capacidade intelectual, saberes individuais comuns. As desigualdades sociais que existem na sociedade em geral e existiam já quando se deu a universalização do ensino e a sua democratização, segundo Teresa Seabra, transitaram igualmente para o meio escolar. Apesar das vontades em minimizar as diferenças na escola, esta continuou a ser reflexo das desigualdades sociais já existentes. (Seabra, 2009).

Pensando nos percursos escolares dos alunos não se pode, de facto, considerar que todos chegam à escola em igualdade de circunstâncias. As crianças que chegam a uma sala de aula têm muitos saberes diversificados, nomeadamente, a nível musical, adquiridos extra espaço escolar.

Na Região Autónoma da Madeira (R.A.M.) há muita oferta de atividades extra curriculares onde as crianças podem aprender música. As Bandas Filarmónicas, as Associações e Grupos de Música Tradicional, as Casas do Povo que oferecem aulas dos mais variados instrumentos, as tradições familiares e, sem dúvida, o Conservatório de Música que tem núcleos em todos os concelhos da R.A.M. e torna mais acessível o ensino especializado de instrumento. As crianças que frequentam estes grupos têm experiências, conhecimentos e competências de nível diferente daquelas que apenas estudam no ensino genérico.

Van Haecht defende a ideia de que a escola deve permitir a *“qualquer criança, em função das suas próprias capacidades, chegar à melhor situação social possível...”* (Van Haecht, 2001: 13, *apud* Seabra 2009: 76) e Hallam (2006) refere que a música, por ser uma atividade social, possibilita uma vasta gama de experiências e conhecimentos partilhados que colaboram na ligação entre os elementos de um grupo suportando assim a sua identidade. Vasconcelos (2006: 13), por sua vez, salienta a importância de se avaliar o desenvolvimento das competências relacionadas com a compreensão concetual, tendo em conta que *“todas as crianças desenvolvem competências artísticas”* embora não o façam do mesmo modo nem ao mesmo tempo. Refere ainda que cada aluno tem um ritmo próprio de aprendizagem e de conquistas devendo o professor valorizar cada progresso no seu desenvolvimento, seja a nível da composição, audição ou performance.

Sendo que o ensino de turmas tem a tendência e, por vezes, a necessidade de ser generalizado, o professor enfrenta o problema de conseguir rentabilizar os diferentes saberes e potenciais individuais dos alunos. Como pode o professor de música desenvolver um processo de diferenciação pedagógica em turmas de dimensão elevada? Este problema com que me deparei, que acarreta constrangimentos humanos, técnicos e logísticos, entendi-o como desafio a vencer através da realização de música de conjunto com recurso aos instrumentos existentes na sala de aula e outros trazidos pelos alunos. Também Vasconcelos (*ibid.*) se pronuncia a este respeito propondo para o trabalho em torno da prática instrumental, a criação de um ensemble instrumental constituído por outros instrumentos além do instrumental Orff, por exemplo, instrumentos tradicionais portugueses, ensemble de cordas, ensemble de sopros ou ensemble de percussão.

## **1.2 Motivações pessoais**

Pessoalmente, e tendo já lecionado durante 3 anos em escolas de 1.º Ciclo da R.A.M., e percebido que existem essas desigualdades nos alunos ao nível dos saberes pessoais, experimento uma forte motivação para, nas minhas aulas, desenvolver atividades que promovam a valorização da individualidade das crianças.

O respeito pelas suas capacidades e saberes e o constante estímulo para que vão superando as dificuldades e progredindo nas suas competências, levam-me a trabalhar com os alunos procurando criar as condições que, no meu entender, possam facilitar a integração, sucesso escolar e satisfação/realização pessoal de cada um. Parece-me que possibilitar a realização de música de conjunto na sala de aula e incentivar/permitir que os alunos possam trazer para a escola os instrumentos que já conhecem e sabem tocar (em resultado de outros contextos) é uma mais-valia para a evolução positiva dos alunos. A crescer ao descrito, tive o privilégio de, na minha formação académica inicial, Licenciatura em Educação Musical, ter uma forte componente teórica/prática de Metodologia Orff através da qual desenvolvi competências para o trabalho de música de conjunto com os alunos, segundo esta metodologia. Tenho a forte convicção de que esta metodologia não fica cingida à utilização do chamado instrumental Orff mas permite a junção equilibrada/ponderada de outros instrumentos musicais.

Um último elemento motivador para o trabalho de projeto foi perceber que no dia 10 de dezembro de cada ano se assinala o Dia Mundial dos Direitos Humanos e, o projeto teria a sua apresentação pública prevista para dia 9 de dezembro. Parece-me fazer todo o sentido que o respeito pelos Direitos das Crianças seja uma realidade em toda a conceção e realização do projeto, nomeadamente na disponibilidade do professor de música para considerar os saberes de cada aluno, a sua individualidade e identidade enquanto pessoa, promovendo e incentivando o progresso de cada um desde a situação em que se encontra. O artigo 3.º da Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 afirma que *“o sistema educativo se organiza de forma a (...) assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades ..., bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”*.

### **1.3 O projeto de intervenção e o projeto de investigação**

O trabalho em sala de aula teve lugar na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-escolar Cruz de Carvalho, no Funchal. A minha intervenção teve como objetivo formar uma orquestra com uma turma regular de 1.º Ciclo recorrendo aos instrumentos existentes na escola e a outros trazidos pelos alunos. No caso, trabalhei com uma turma de 3.º Ano constituída por 26 alunos.

A realização de música de conjunto em sala de aula é um desafio uma vez que os alunos não tocam todos os mesmos instrumentos nem as mesmas notas. O resultado final consiste na junção da prestação de cada um de forma articulada constituindo um acompanhamento instrumental harmónico, por exemplo, a uma canção ou a uma melodia realizada pelas flautas de bisel. Num agrupamento musical a variedade de instrumentos e de linhas melódicas, rítmicas ou harmónicas oferece a possibilidade de integrar todos os alunos da turma, considerando as características de cada um, a facilidade ou dificuldade que experimentam, o gosto/interesse por este ou por aquele instrumento. Permite que cada um se sinta útil e imprescindível na sua prestação uma vez que, por mais simples ou complexa que seja a sua participação, ela é parte de um todo e deve ser valorizada como tal, complementando e enriquecendo todo o conjunto.

Parte-se da premissa que a música de conjunto, de acordo com o estudo de Green (2000), acrescenta valor ao saber musical individual. Esta, consiste em saberes sociais e musicais, estimulados pela execução instrumental conjunta, pela criação de harmonias, ritmos articulados, gestão de conflitos, negociação (entre o docente e os colegas), responsabilidade individual e de conjunto, o saber estar (assumindo e assegurando a parte que lhe compete), o respeito ao comando (que permite rentabilizar o tempo e o bom funcionamento do grupo musical), etc..

Da premissa anterior surge o objetivo da investigação: compreender em que medida o contexto da música de conjunto contribui para o desenvolvimento de novas aprendizagens que ampliem os saberes individuais.

Tendo por base todo o contexto e problemática apresentados bem como os objetivos e a motivação pessoal para o desenvolvimento da minha intervenção e investigação, a questão de partida a que procurarei responder foi a seguinte:

**Que aprendizagens musicais e sociais e que percepções são desenvolvidas pelas crianças num projeto de música de conjunto em sala de aula?**

#### **1.4 Organização do trabalho**

O trabalho encontra-se organizado em 5 capítulos que, em estreita relação uns com os outros, se complementam e enriquecem mutuamente contribuindo para uma compreensão global e generalizada de todo o projeto desenvolvido, desde a tomada de consciência da problemática até à conceção dos projetos educativo e de investigação que conduziram a observações e conclusões de especial relevância.

No Capítulo 2, Enquadramento Teórico, de grande importância no relatório, é feito o levantamento dos principais conceitos associados ao trabalho em causa e procede-se à revisão da literatura, convocando as ideias defendidas por autores e pedagogos relacionados com a prática de música em conjunto (Karl Orff, *apud* Frazee, 1987), as aprendizagens formais e informais (Green, 2000), a Teoria em Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick e Tillman (Swanwick, 1988), e aspetos de âmbito social como Vigotsky (1978; 1991, *apud* Gomes, 2013) com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal da criança e Plummeridge (2001) que destaca a relevância da partilha social e cultural como facilitadora de aprendizagens.

No Capítulo 3, Projeto Educativo, descreve-se primeiro o contexto em que se realizou a intervenção pedagógica, bem como os objetivos estabelecidos. Num segundo momento, são explicitadas as estratégias e metodologias utilizadas em cada uma das 4 fases do projeto: apresentação dos intervenientes, aulas de preparação do repertório, ensaios gerais e apresentação pública para os pais e encarregados de educação.

O Capítulo 4, Projeto de Investigação, apresenta os objetivos de investigação e a pergunta de partida seguindo-se uma exposição sobre a metodologia, técnicas e instrumentos de recolha de dados que permitiram analisar e categorizar os aspetos relevantes discutindo-os e interpretando-os.

No Capítulo 5, Conclusões, são apresentadas algumas considerações finais, nomeadamente a constatação de que efetivamente são realizadas aprendizagens musicais ao nível da técnica, do repertório, da expressão e da forma, havendo na música de conjunto um lugar para a diferenciação pedagógica. Ao nível social, constata-se a existência de benefícios, não só na qualidade das relações interpessoais entre pares, mas também na relação professor-aluno. O projeto é também esclarecedor quanto à importância da partilha do trabalho musical em sala de aula com a comunidade. Neste capítulo ainda são enumeradas algumas limitações ao projeto bem como implicações educativas a três níveis: pessoal, escolar e profissional.

Finalmente é apresentada a bibliografia consultada e referida ao longo do trabalho e um DVD com os Anexos.

## 2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo serão abordados e clarificados os diferentes conceitos que fundamentam a minha intervenção pedagógica e que constituem elementos essenciais para atestar a validade dos resultados da investigação realizada.

No horizonte de todo o trabalho está o fundamental do projeto que se prende com o tipo de aprendizagens e as perceções que são realizadas pelos alunos no âmbito da música de conjunto. Parecem evidentes à partida duas dimensões: aprendizagens musicais e aprendizagens de índole social. No que respeita às perceções dos alunos, estas estão diretamente ligadas com as aprendizagens ao longo de todo o processo, também elas de cariz musical e social.

Serão aprofundados conceitos relacionados com a música de conjunto, nomeadamente, metodologias e estratégias de intervenção, sendo relevante neste aspeto Karl Orff (Frazee, 1987) e todo o instrumental e metodologia por ele desenvolvidos. São também convocados os conceitos de Aprendizagens Formais e Informais segundo a perspetiva de Lucy Green (2000) uma vez que o projeto equilibra estas duas dimensões e, tendo em conta que *“todas as crianças desenvolvem competências artísticas”* (Vasconcelos, 2006: 13) será considerado o conceito de Desenvolvimento Musical segundo o Modelo em Espiral de Swanwick e Tillman (Swanwick, 1988) pois constitui não apenas um referencial de orientação, mas também de avaliação do ensino aprendizagem.

Uma vez que a aprendizagem musical ocorre em contexto de grupo, existe uma dimensão social e de relações interpessoais (Vigotsky (1978; 1991, *apud* Gomes, 2013)) que é pertinente considerar. A riqueza das aprendizagens desenvolvidas pelas crianças em sala de aula, já relevantes, são ampliadas e ganham mais sentido quando colocadas em comum com a comunidade, como no concerto público numa Partilha Social e Cultural tal como defende Plummeridge (2001).

De seguida apresenta-se uma breve abordagem acerca de cada um dos conceitos referidos.

## 2.1 A música de conjunto

A prática instrumental é, segundo Vasconcelos (2006: 10-11), uma *“dimensão importante na aprendizagem, e no desenvolvimento das competências da criança”* pois *“a criança deve aceder a um conjunto alargado de instrumentos, acústicos ou eletrónicos, de boa qualidade de modo a multiplicar as possibilidades da prática instrumental, não se limitando, portanto, ao instrumental Orff...”*.

### 2.1.1 A metodologia Orff

A ideia original de Orff, segundo Frazee (1987), seria a de facultar aos alunos a experiência da música sem a preocupação da notação musical técnica, e não abordar a música isoladamente, mas em relação com outras dimensões como o movimento, a dança, o discurso (palavra). Carl Orff utiliza na sua metodologia diferentes recursos, acessíveis ao professor e aos alunos, que são inerentes a cada pessoa. A palavra falada tem um ritmo associado e pode ser adaptado para instrumentos de percussão, e a palavra cantada reúne as pessoas, integra-as num grupo, motiva-as a algo. Além disso, é uma fonte inestimável para estudar os outros elementos musicais. *“Os ritmos são isolados, métrica e tempo praticados, a textura é explorada”* (Frazee, 1987: 21).

Igualmente importante e inerente a cada pessoa está o movimento, considerado por Frazee (*ibid.*: 20) *“uma ajuda indispensável para o desenvolvimento das capacidades musicais e dos conceitos (...) ele pode ajudar a assimilar aspetos rítmicos como pulsação, padrões, métrica e tempo, (...), dinâmica e cor podem ser expressas com movimento, (...), movimento ilustra textura, forma, e situações dramáticas de muitas formas”*.

As crianças são fascinadas pelos sons. Estão sempre ansiosas por tocar, por experimentar, por fazer música, saborear a experiência de produzir som. No Método Orff os instrumentos são adaptados às crianças. São instrumentos de percussão, uns de altura definida e outros de altura indefinida. As crianças podem explorar cada um deles em sala de aula o que possibilita desenvolver capacidades musicais

individuais e em grupo. Num instrumental Orff aprenderão a escutar, a apreciar, a criar música. Com os instrumentos Orff a criança aprende a relacionar a dimensão dos instrumentos com o seu timbre. Aprende ainda que a sua contribuição é importante. Como em qualquer outro agrupamento musical, cada um é crucial no conjunto musical. (*ibid.*).

Ainda no livro “*Discovering Orff*” de Frazee (1987), a autora salienta a importância da audição, da escuta de músicas que ainda não consegue fazer por si própria, estimulando cada vez mais a sua capacidade auditiva e exercitando a associação de elementos próprios da música como métrica, forma, textura, dinâmica, cor e tempo.

Frazee (*ibid.*) refere também que “o objetivo do ensino da música é a mestria do estudante no que respeita a habilidade e conceitos”. No método Orff este processo de ensino contempla a *imitação*, que ajuda a criança a construir a capacidade de observação, habilidade e rapidez de reação, desenvolve o conhecimento do seu corpo e descobre novas possibilidades de produção de sons e movimentos, a concentração e memória tão necessárias para o acompanhamento musical através de padrões rítmicos. “*O som antes do símbolo*” é o princípio defendido por Orff no que respeita à literacia. As crianças antes de aprenderem os símbolos de notação musical devem dominar uma linguagem musical informal. Assim sendo, para a realização de música deduz-se facilmente que não terão de saber ler ou escrever música. (*ibid.*)

A aplicação da metodologia Orff recorre a vários conceitos teóricos que, na prática, facilitam o desenvolvimento musical e as capacidades dos alunos. O recurso a ostinatos nos instrumentos, repetidos segundo um padrão, oferece segurança às crianças e a possibilidade de realizarem música em conjunto. Ao nível da harmonia, recorre aos bordões e nota pedal providenciando toda a estabilidade à música. O bordão consiste em tocar, simultaneamente ou em arpejo, o primeiro e o quinto grau da escala, na mesma oitava, no estado fundamental ou invertido.

Gordon (2000: 133) corrobora Orff quando afirma, referindo-se a crianças do pré-escolar mas que penso ser verdade para todo o 1º Ciclo, que para tocarem bem os instrumentos as crianças devem conseguir cantar com afinação e deslocar-se com bom ritmo pois “os instrumentos musicais são extensões das pessoas que os tocam”.

Uma das dificuldades encontradas em alunos, não só de 1.º Ciclo mas também de 2.º e 3.º Ciclos, é a incapacidade de manter a pulsação e acompanhar corporal ou instrumentalmente uma canção ou música com os modos rítmicos. Orff e outros pedagogos como Dalcroze defendem que a música deve ser vivenciada corporalmente antes de ser realizada nos instrumentos.

Corroborando a opinião de Gordon (2000), reconhece-se que a vivência musical com o corpo antes de passar para os instrumentos é benéfica para a interiorização e percepção musicais. Sendo “*os instrumentos, entendidos como prolongamento do corpo*” (M.E., 2004: 67) será, pois, importante que corporalmente os alunos consigam simular que tocam, vivenciando tudo o que farão com os instrumentos.

“*A música no 1º ciclo desenvolve-se num quadro de atividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo*” (Vasconcelos, 2006: 6). Para o autor de *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, esta aprendizagem deve ser promovida englobando “*audição, análise e discussão de repertório, as práticas instrumentais diversificadas, a pesquisa, a experimentação e a criação*” (*ibid.*). Vasconcelos (*ibid.*) salienta o benefício do contacto com agentes exteriores à sala de aula como “*criadores, intérpretes, técnicos, escolas, comunidades bem como a realização, produção e participação em projetos artísticos diferenciados*”. Considera ainda “*fundamental que as crianças vivenciem um amplo e diversificado repertório musical*” (*ibid.*: 7) das várias maneiras possíveis.

Entre as diferentes dimensões importantes para “*a aprendizagem e desenvolvimento das competências da criança*” (*ibid.*: 10) está a prática instrumental que se deve realizar tendo em conta o desenvolvimento integral da criança. Assimilar as técnicas, o tocar em conjunto, conhecer as potencialidades dos instrumentos e dominá-los para poder rentabilizá-los é um processo que necessita algum tempo.

Também importante no contexto do ensino musical é avaliar o desenvolvimento de competências relacionadas com a compreensão concetual, tendo em conta que “*todas as crianças desenvolvem competências artísticas*” (*ibid.*: 13) embora não o façam do mesmo modo nem ao mesmo tempo. Cada aluno tem um ritmo próprio de aprendizagem e de conquistas devendo o professor valorizar cada progresso no seu desenvolvimento, seja a nível da composição, audição ou performance.

Em relação direta com o tipo de aprendizagens musicais que acontecem em música de conjunto e segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, referindo-se às competências essenciais no âmbito do organizador *Interpretação e Comunicação*, o

*“aluno desenvolve a musicalidade e o controlo técnico-artístico através do estudo e da apresentação individual e em grupo de diferentes interpretações. Canta e toca, individual e coletivamente, utilizando técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas. Contacta com diferentes instrumentos musicais, ... utiliza e apropria-se de formas diferenciadas de notação musical (convencional e não convencional) ...” (M.E. 2001: 171).*

## **2.2 Aprendizagem formal e informal**

A realização deste projeto envolvendo múltiplos instrumentos, muitos alunos e realidades sociais e culturais distintas no mesmo espaço, pede uma reflexão no que respeita ao tipo de ensino a desenvolver com os alunos. Importa salientar que os alunos intervenientes no projeto não têm ainda grande literacia musical e o tempo para implementação do projeto é limitado. Green (2000: 65) refere-se a dois tipos de aprendizagem: a aprendizagem musical formal que recorre a currículos estabelecidos, utilização de notação musical, testes, manuais, ..., e a aprendizagem recorrendo a *“outros métodos de transmissão e aquisição de competências e conhecimentos musicais”* a que chama *“práticas de aprendizagem musical informal”*. Acrescenta a autora que *“existem diferenças significativas”* entre elas mas *“muitas pessoas podem usufruir de ambas” (ibid.)*.

Green explica como aprendem os músicos populares e realça os benefícios da aprendizagem informal para a educação dita formal.

A metodologia seguida nas aulas de preparação das músicas faz a ponte entre as duas aprendizagens referidas por Green (2000). É próprio da orquestra trabalhar em conjunto *“mesmo que os seus elementos toquem ainda pouco” (ibid.: 73)* e não tenham conhecimentos de terminologias ou conceitos musicais. A autora refere que mais importante do que as competências musicais, para o grupo funcionar, é tocar músicas de que gostam. Neste sentido, o repertório selecionado pelo docente, foi

escolhido com o cuidado de ser apelativo aos alunos para que se sentissem motivados a repetir e a praticar várias vezes até estarem seguros. Se os músicos populares só praticam se isso lhes dá prazer (*ibid.*) quanto mais os alunos em tenra idade.

O processo de ensino aprendizagem segundo França e Swanwick (2002) deve promover o equilíbrio entre Composição, Performance e Audição. Neste caso, não foi dedicado, no projeto, tempo para momentos de composição mas houve a clara intenção de estabelecer uma relação entre Audição e Performance. Os alunos foram convidados a escutar as versões comerciais de duas das músicas antes de se iniciar a sua aprendizagem. Assim, também neste aspeto não houve claramente uma opção pelo ensino formal sendo mais direcionado para a aprendizagem do repertório de forma a ser interpretado no final do projeto.

Embora, o professor dirija de certa forma o processo ensino aprendizagem, existe simultaneamente uma aprendizagem feita entre pares, de forma informal, pela partilha dos instrumentos que os alunos trouxeram de casa e pela ajuda que prestam uns aos outros na aprendizagem dos mesmos instrumentos.

### **2.3 O desenvolvimento musical**

Swanwick (2003: 66) refere que *“cada aluno traz consigo um domínio de compreensão musical quando chega às nossas instituições educacionais”*. Tendo em conta que o projeto educativo tem em vista o trabalho com alunos de 3.º Ano de escolaridade, será de esperar alguma compreensão musical nos intervenientes.

Swanwick (1988) na sua teoria de desenvolvimento musical e modelo em Espiral, desenvolvido conjuntamente com Tillman, defende que o desenvolvimento musical do indivíduo não é linear, contemplando momentos de altos e baixos, de progressos e retrocessos. A sua pedagogia, apesar de não ser pioneira, vem organizar a forma como o ser humano se desenvolve no que à música diz respeito. Partindo dos estudos realizados por Piaget e da sua teoria do desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento do indivíduo depende da interação entre a componente hereditária

e os estímulos que o indivíduo recebe do meio. O modelo CLASP (composição, literatura, audição, skills e performance) tem como finalidade trabalhar todos os conteúdos de forma integrada. A cada letra do acrónimo corresponde um aspeto imprescindível a trabalhar com o aluno de forma equitativa.

Swanwick (*apud* Gonzaga, 2010) crê que o ideal seria que os alunos não apenas conhecessem a música mas nela se envolvessem profundamente. Assim, ocorreria um processo de ensino/aprendizagem de música, musicalmente. Cada vez que um aluno compõe, interpreta e aprecia música envolve-se diretamente com ela o que conduz ao desenvolvimento de ideias musicais, fundamentais do fazer musical.

O pedagogo entende que, para as suas intervenções o professor deve cuidar a preparação das aulas dado que estas

*“...devem colaborar para que jovens e crianças compreendam a música como algo significativo na vida de pessoas e grupos, uma forma de interpretação do mundo e de expressão de valores, um espelho que reflete sistemas e redes culturais e que, ao mesmo tempo, funciona como uma janela para novas possibilidades de atuação na vida. (Swanwick *apud* Gonzaga, 2010).*

Na mesma entrevista Swanwick afirma: *“Aprendi que o desenvolvimento musical de cada indivíduo se dá numa sequência dependendo das oportunidades de interação com os elementos da música, do ambiente musical que o cerca e da sua educação” (ibid.).*

A composição, ferramenta poderosa para desenvolver a compreensão sobre o funcionamento dos elementos musicais (Swanwick, 1979); a audição e apreciação musical, dimensão que menos esforço implica e a que mais próxima está do quotidiano das pessoas, uma vez que, ao ouvir música, os alunos desenvolvem a capacidade de identificar os diferentes elementos musicais que estão presentes, e assimilam a forma como se combinam entre si; e, a performance, são os pilares que, segundo França e Swanwick (2002), devem ser tidos em atenção. Estes autores (*ibid.*: 13) citando Regelski (1975) referem ainda que além de *“identificar e encorajar”* indivíduos talentosos a seguirem uma carreira, ou de poder ser uma *“fonte de prazer e envolvimento com a música”* para amadores, a prática da performance pode contribuir para o *“desenvolvimento da compreensão, do gosto, da discriminação e da*

*apreciação musicais*”. A criança deve, por isso, ser encorajada a comprometer-se e envolver-se com a música na procura de um resultado criativo, expressivo e estilisticamente consistente. Referem, ainda, que a performance é entendida como estímulo à participação ativa e criativa na prática musical e colabora no desenvolvimento da compreensão (*ibid.*).

Clarke (1999: 61) atesta que *“da perspetiva do conhecimento musical, a performance abre uma janela rica e fascinante para o escondido mundo do pensamento”*.

Concordando com Swanwick (2008: 10), tornar efetivo o projeto educativo será promover uma transformação positiva nos alunos, no que respeita à motivação para a aprendizagem, a consciência e compreensão musical porque *“ensinar só acontece se, conseqüentemente, acontecer uma mudança no aprendiz”*.

## **2.4 As relações interpessoais e a aprendizagem**

*“A participação em projetos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas”* (M.E., 2004: 67).

Gomes (2013) refere o estudo de Cross (2000: 38), indicando que a aprendizagem necessita sempre da dimensão social. Chama-lhe *“comunidade de aprendizagem”* no seguimento das novas teorias de aprendizagem que reconhecem que o ato de aprender é um processo social e interativo. *“É determinante ..., a teoria sociocultural de Vygotsky, na qual a aquisição dos processos cognitivos superiores se produz através das atividades sociais, nas quais cada indivíduo participa”* (Gomes, 2013: 138).

O mesmo autor refere Vygotsky (1978; 1991), para quem a interação da criança com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e, portanto, o desenvolvimento, convocando o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, entendida como *“a distância entre o nível de desenvolvimento real de uma criança e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas*

*sob a orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes” (Fontes & Freixo, 2004: 18, apud Gomes, 2013: 157).*

No que respeita à importância das relações interpessoais na aprendizagem referem Fontes e Freixo (2004: 15 apud Gomes, 2013: 158) que *“a aprendizagem deixa de ser individualista, para ser social e facilitadora da aprendizagem dos outros, ..., desperta um conjunto de processos internos que operam apenas quando os alunos estão em interação com os colegas ou com o professor”.*

#### **2.4.1 Papel do professor**

Ao nível das relações interpessoais que ocorrem em sala de aula é da maior importância o professor de música. É nele que desde o início estão colocados os olhos dos alunos e é dele que, à partida, são esperadas as orientações quanto ao trabalho que há a desenvolver.

Swanwick, segundo Gonzaga (2010), considera que para o sucesso do ensino, a interação entre professor e aluno são fundamentais sendo essencial *“respeitar o estágio em que cada aluno se encontra”.*

*“Primeiro, preocupar-se com a capacidade da criança de entender o que é proposto. Depois, observar o que ela traz de sua realidade, as coisas com que também pode contribuir. Por fim, tornar o ensino fluente, como se fosse uma conversa entre estudantes e professor. Isso se faz muito mais demonstrando os sons do que com o uso de notações musicais”. (Swanwick apud Gonzaga, 2010).*

Em sequência do exposto, o professor deverá também ter uma atitude autocrítica, desenvolvendo, como defende Roldão (2009: 49 apud Verdelho, 2014: 35) *“... a capacidade de refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da ação que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e resultados”.*

O professor de música deverá ser conhecedor dos instrumentos musicais com que vai trabalhar com os alunos e, desde logo, dominar os conceitos que serão abordados nas aulas mostrando disponibilidade para esclarecer as crianças nas

suas questões. É também deveras importante, especialmente tendo em conta o contexto da música de conjunto, que o professor procure motivar os alunos a um trabalho de equipa, encoraje a que se empenhem individualmente em prol do grupo e que fomente, nas suas aulas, a ordem e disciplina imprescindíveis ao trabalho de orquestra. Acresce ao já exposto a vantagem do professor poder tocar com as crianças, partilhando com os alunos a sua experiência enquanto músico. Ter o professor a tocar de ouvido ou de memória juntamente com os seus alunos ajudará certamente as crianças a perceber “*a música na escola não apenas acessível, mas apetecível e recompensadora*” (Green, 2000: 78).

## **2.5 A partilha social e cultural**

Todas as aprendizagens que ocorrem em sala de aula são importantes e significativas por si mesmas e, tal como refere Swanwick (1994), a performance musical abrange todo e qualquer comportamento musical observável, desde o acompanhar de uma canção com palmas à apresentação formal de uma obra musical para uma plateia. Considera-se de grande importância que, além das atividades promovidas na sala de aula, haja oportunidades de mostrar o trabalho desenvolvido nos projetos artísticos pois são “*fundamentais para a colocação dos saberes e das aprendizagens em ação, em articulação com diferentes saberes e competências*” (Vasconcelos, 2006: 12). Através de concertos, recitais, espetáculos variados é possível estimular em toda a comunidade educativa as práticas artísticas na escola e na comunidade.

Plummeridge (2001) refere que trabalhar em projeto, em algumas circunstâncias, constitui a melhor forma de motivar os alunos para as aprendizagens. Além disso, considera-se totalmente diferente programar aulas uma a uma ou trabalhar sobre um projeto no qual, após algumas aulas, os alunos possam apresentar o seu trabalho a um público, por exemplo, em concerto, dado que

*“...tais eventos geram entusiasmo e emoção. Tornam-se ocasiões de celebração que podem reforçar a vida social e cultural da comunidade escolar. O valor das apresentações em termos de educação artística, pessoal e social é amplamente*

*reconhecido e, claro, são sempre bem recebidos pelos pais que provavelmente aprendem mais sobre a educação artística dos seus filhos...” (ibid., tradução do professor investigador).*

## **2.6 Síntese**

Em suma, foram identificados alguns conceitos considerados essenciais para o trabalho de projeto em questão que, após revisão de literatura, saem reforçados pela sua pertinência e atualidade no contexto em que o projeto foi implementado.

A música de conjunto e os seus constrangimentos associados à diversidade de instrumentos que compõem a orquestra; os métodos formais e informais de ensino aprendizagem e a forma como se complementam em função do sucesso dos alunos; o desenvolvimento musical das crianças enquanto processo contínuo e articulado de diferentes propostas de atividades; as relações interpessoais como meio de aprendizagem e contágio de motivação e empenho e a possibilidade de partilhar as aprendizagens com um público significativo para os alunos, neste caso, os pais e encarregados de educação, são perspetivas que se complementam e reforçam a importância deste projeto no quadro da Educação Musical no Ensino Básico.

Tendo em conta os elementos enumerados e a reflexão efetuada foi criteriosamente programado e implementado o projeto que se descreve no próximo capítulo, com o objetivo de formar uma orquestra com recurso a instrumentos existentes na sala de aula e outros trazidos pelos alunos, em contexto de uma turma regular do 1.º Ciclo.

### **3 PROJETO EDUCATIVO**

O projeto “*A Música de Conjunto no 1.º Ciclo do Ensino Básico - Perceções e Aprendizagens Musicais e Sociais*”, fundamentado teoricamente no capítulo anterior, concretizou-se em contexto de sala de aula em fases distintas e seguindo metodologias que permitiram a realização de aprendizagens pelos alunos.

Neste capítulo apresento e descrevo o contexto em que decorreu a minha intervenção pedagógica, os objetivos e planificações que possibilitam ao leitor a compreensão de todo o processo, desde a fase inicial de conhecimento e início do trabalho, passando pelas aulas de preparação e ensaio do repertório e finalizando com a apresentação pública das músicas aprendidas.

#### **3.1 Caracterização do projeto**

##### **3.1.1 Contextualização**

O projeto foi realizado na Escola Básica de 1.º Ciclo com Pré-Escolar Cruz de Carvalho, situada no Funchal, em pleno Bairro do Hospital, acolhendo crianças de diferentes meios e condições sociais e económicas, e decorreu entre outubro e dezembro de 2014, em 18 sessões de duas horas por semana (uma hora de manhã (em horário curricular) e a outra ao fim da tarde (enriquecimento curricular)).

A turma escolhida frequenta o 3.º Ano e é constituída por 26 crianças (17 rapazes e 9 raparigas), com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos (18 alunos com 8 anos, 6 alunos com 9 anos, 1 aluno com 10 anos e 1 aluno com 11 anos).

Importa salientar que a turma com que trabalhei neste tempo foi-me disponibilizada pela diretora da escola, Anabela Sousa e pela professora de Expressão Musical da escola, Liliana Camacho, que esteve sempre presente na sala em todas as sessões do projeto.

O espaço de implementação do projeto foi sempre a sala de música da escola, exceto a apresentação pública final que teve lugar no refeitório do mesmo estabelecimento de ensino. A sala de música é muito espaçosa e dispõe, ao longo de duas das paredes da sala, de cadeiras para todos os alunos e, em frente destas, estão dispostos, em permanência, os instrumentos Orff de altura definida, o que facilita a sua utilização em qualquer momento sem perdas de tempo. A sala possui ainda uma bateria e um piano eletrónico e 12 braguinhas, bem como vários instrumentos de percussão de altura indefinida.

O projeto foi realizado em quatro fases distintas, mas complementares. A primeira fase (2 sessões) consistiu, essencialmente, na apresentação dos intervenientes e do projeto bem como na identificação de quais os instrumentos que os alunos poderiam trazer de casa e os que cada aluno gostaria de tocar no projeto. A 2.<sup>a</sup> fase, mais longa (13 sessões) foi a aprendizagem das técnicas instrumentais e do repertório escolhido, a saber:

- “Trá-lá-lá” – E. Willems
- “Voar” – Tim
- “Imagine” – Jonh Lennon

Nas músicas escolhidas, dos autores referidos, foram utilizadas as melodias originais com arranjos instrumentais da minha autoria (Anexo B).

A 3.<sup>a</sup> fase foi composta por duas sessões de ensaios finais e interpretação das peças segundo o alinhamento da apresentação pública. Por fim, a 4.<sup>a</sup> fase, compreendeu o concerto em que foram apresentadas as peças aos pais e encarregados de educação.

### **3.1.2 Objetivos**

No conjunto de todas as sessões foram definidos os seguintes objetivos:

- Integrar uma orquestra com instrumentos de sala de aula e outros trazidos de outros contextos;

- Desenvolver as competências instrumentais adquiridas em ambiente formal ou informal através da sua aplicação em música de conjunto;
- Desenvolver aprendizagens musicais a nível da técnica instrumental e vocal;
- Desenvolver aprendizagens sociais relacionadas com o trabalho em grande grupo e a partilha de experiências e conhecimentos;
- Tocar instrumentos e cantar com consciência da pulsação, com sentido rítmico, melódico e com afinação;
- Ouvir e desenvolver a memória auditiva, memorizando padrões, sequências e canções;
- Apresentar aos pais e encarregados de educação, em concerto, o trabalho realizado na sala de aula.

### **3.2 Metodologia da intervenção**

Neste ponto relativo às planificações será feita uma abordagem genérica às metodologias utilizadas em cada uma das fases do projeto. A planificação consta no Anexo F.

#### **1.ª Fase – Apresentação dos intervenientes**

A primeira fase do projeto compreendeu as duas primeiras sessões, uma vez que alguns alunos apenas estiveram presentes na aula n.º 2, tendo sido necessário repetir o processo do 1.º dia.

Sendo o primeiro contato com os alunos, a abertura de cada uma destas duas aulas iniciou-se com a minha apresentação à turma fazendo uma breve exposição relativamente ao projeto, nomeadamente, os objetivos e as metodologias que seriam utilizadas nas sessões, procurando motivar e entusiasmar os alunos para um trabalho com alguma complexidade mas que, com a colaboração de todos, seria bem-sucedido. Desde o primeiro momento, incentivei os alunos para a consciência

de que a música de conjunto implica o esforço colaborativo e responsável de cada aluno em função do resultado final.

Em seguida, e partindo do exposto anteriormente, solicitei a cada aluno que se apresentasse dizendo o seu nome e se aprendia algum instrumento musical fora da escola de ensino regular. Aferi também junto dos alunos acerca da possibilidade de trazerem esses instrumentos de casa durante o 1.º Período Letivo para tocarem na sala, em conjunto com os instrumentos que a escola já tinha. Além disso, inquiri também os alunos quanto aos instrumentos de sala de aula que já sabiam tocar e quais gostariam de tocar ao longo do projeto. Este processo decorreu num ambiente de diálogo entre professor e alunos e permitiu inculcar nestes a importância de respeitarem a vez de cada um, intervindo apenas com autorização do professor.

Na segunda metade destas aulas iniciou-se a prática instrumental da música “Trá-lá-lá”. Tendo como informação prévia (da professora da turma) o nível em que estavam os alunos no que à prática instrumental se refere, num primeiro momento foi realizado um breve aquecimento na flauta de bisel soprano com a realização da escala diatónica de dó, recorrendo a diferentes células rítmicas. Foi dada especial atenção à afinação e intensidade do som. Nestas duas aulas apenas foi trabalhada a melodia, realizada na flauta. O processo de aprendizagem seguiu a imitação em eco e memorização comigo a entoar o nome das notas, e os alunos repetindo em simultâneo com a dedilhação na flauta de cada nota e, posteriormente, tocando na flauta as notas já treinadas.

Finalmente, foram entregues aos alunos folhas com os pedidos aos pais e encarregados de educação, para autorizarem a recolha de imagem e vídeo das aulas, assim como para os educandos trazerem os seus instrumentos musicais (ver Anexo C).

## **2.ª Fase – Aprendizagem das técnicas instrumentais e do repertório**

A aprendizagem das músicas que constituem o repertório do projeto foi a fase mais longa de todo o processo. Foram 14 aulas em que progressivamente se ensinaram e

aprenderam as melodias e linhas de acompanhamento instrumental nos diversos instrumentos musicais.

Um aspecto que considerei de grande importância, e que nunca descurei ao longo do tempo, foi a preparação dos materiais necessários ao bom funcionamento das aulas. Assim sendo, tive o cuidado de chegar sempre com a devida antecedência à sala de aulas para poder afinar os braguinhas, preparar toda a pequena percussão necessária a cada sessão e dispor os instrumentos da forma mais funcional para a montagem das peças. Deste modo, todo o tempo com os alunos dentro da sala foi rentabilizado ao máximo para a aprendizagem do repertório.

Um outro aspecto relevante foi a adoção de algumas rotinas já realizadas pela docente de Expressão Musical da turma, nomeadamente, um breve aquecimento nos instrumentos no início de cada aula, conseguindo com isso corrigir e melhorar a técnica de execução dos instrumentos e promover a concentração dos alunos para o trabalho a realizar em seguida.

A metodologia utilizada para a aprendizagem das músicas seguiu essencialmente, e como referido no enquadramento teórico, a metodologia Orff. Orff refere a imitação como forma de aprendizagem. O professor faz primeiro e os alunos repetem imitando. Uma vez que os alunos não têm literacia musical suficiente entendi que esta forma seria a mais oportuna para alcançar resultados a médio prazo. No entanto, como complemento, providenciei a alguns alunos, esporadicamente, pequenas folhas, como auxiliar da memória, com as notas e as células rítmicas (escritas de forma não convencional) que teriam de tocar. Esta pedagogia (Orff) aconselha também que todos os alunos aprendam tudo. Tive realmente a preocupação e o cuidado de que todos os alunos aprendessem as partes de cada instrumento para posteriormente serem divididos pelos vários instrumentos e tocarem cada um a sua parte. No entanto, ressalvo que apesar de este aspeto ser uma preocupação minha, nem sempre foi possível todos os alunos aprenderem tudo. Na verdade, à medida que a complexidade harmónica crescia com o acrescentar de novos instrumentos, e dado que os alunos sabiam as suas partes apenas de memória, estes confundiam-se e trocavam as suas notas ou o ritmo. Com efeito, o trabalho de junção das diferentes partes tornou-se, por vezes, complexo e demorado e por esse motivo, a partir de determinado momento, os alunos com

instrumentos já definidos reviam as suas partes (sem produção de som) enquanto os restantes aprendiam as deles.

A aquisição de conhecimentos ao nível da técnica e das partes instrumentais que constituíam os arranjos, deu-se sempre por etapas. A melodia foi sempre o ponto de partida seguindo-se a linha do Xilofone Baixo como garante da harmonia. Estabilizada a junção de ambos, e sempre por imitação (com exemplificação e explicação do que estava a fazer) seguiam-se as partes correspondentes aos restantes instrumentos de percussão de altura definida (IPAD), metalofones e xilofones, contralto e soprano. Como ornamentação, seguia-se a aprendizagem do jogo de sinos com a realização de pequenos apontamentos melódicos. Depois de toda a harmonia estar assimilada foi a vez das partes dos instrumentos de percussão de altura indefinida (IPAI). Estes instrumentos de características rítmicas, realizaram sempre ostinatos fáceis de memorizar e, algumas vezes, inclusive, tinham os mesmos ritmos dos IPAD.

Mesmo num projeto maioritariamente voltado para a performance, duas das sessões tiveram momentos de Audição Musical. Foram colocadas para os alunos ouvirem, as versões originais das peças “Voar” e “Imagine” como fator adicional de motivação para a aprendizagem dos arranjos instrumentais. Deste modo, os alunos percebem mais facilmente a forma da música, os motivos rítmicos e/ou melódicos característicos que se encontrarão nos arranjos, a expressão e emoções presentes em cada uma, sendo possível contextualizá-la originalmente.

A maior parte das sessões desta fase contaram com os instrumentos trazidos pelos alunos. Três alunos trouxeram dois acordeões e uma guitarra. Uma aluna sabia tocar piano e utilizou o teclado da sala. Uma outra aluna tocou a bateria também existente na sala de aula. Os arranjos que haviam sido criados por mim, pensando nos instrumentos existentes na sala de aula, foram então adaptados também por mim para poderem integrar os novos instrumentos.

Em termos de aprendizagem destes instrumentos, os alunos do acordeão e do piano embora tivessem algum domínio técnico do instrumento precisaram de apoio para conseguirem tocar. Para o aluno do acordeão e a aluna do piano, por exemplo, a forma de conseguirem aprender a sequência das notas consistiu em numerar de 1 a

5 as primeiras cinco notas da escala de dó maior e depois memorizaram uma sequência numérica. Ao aluno da guitarra ensinei as posições dos acordes que precisava fazer e escrevi-lhe a sequência harmónica. O aluno foi muito autónomo, treinou em casa os acordes chegando à sala com notórios progressos.

A estratégia que segui durante estas aulas foi sempre relembrar o já aprendido e complementar com algum elemento novo. Deste modo, fomos dando mais consistência às músicas à medida que se iam tornando também mais complexas. Importa referir que em algumas das aulas apenas se trabalhou uma música, quando em fase inicial pretendi avançar um pouco mais. No entanto, na maior parte das sessões foi reservada a parte final da aula para recordar as músicas já aprendidas ajustando progressivamente os aspetos que ainda precisavam de alguma atenção.

### **3.ª Fase – Ensaios finais**

Como já referido anteriormente, e se comprova nos registos audiovisuais, procurei que os alunos pudessem tocar diferentes instrumentos musicais nas diferentes músicas, em vez de optar pela especialização num único instrumento por aluno. Por esse motivo, impôs-se a necessidade de mais que um ensaio para serem ensaiadas as músicas tendo em conta a melhor forma de transição de umas para outras sem gerar confusão. Nas duas aulas reservadas para esta fase foram realizados ensaios com a sequência definida para o concerto, com a sala preparada e os instrumentos distribuídos tal como se pretendia no espaço do concerto. Procurou-se que os alunos interiorizassem a importância de uma postura e comportamento adequados “ao palco”, essencialmente, nas transições de música para música, mais propícia a haver alguma agitação dos alunos.

### **4.ª Fase – O concerto**

O dia do concerto foi constituído por duas etapas distintas. Uma vez que o espaço do concerto foi o refeitório da escola e a nossa apresentação ocorreu após o lanche das crianças, só foi possível organizar o local (palco) e colocar os instrumentos depois do lanche das crianças. Todas as crianças quiseram colaborar no transporte

dos instrumentos e montagem do espaço para o concerto. Depois de tudo preparado realizamos um pequeno ensaio naquele lugar e fomos para a sala de música onde nos preparamos para a apresentação final para os pais e encarregados de educação. Nesse tempo muito breve, cerca de 5 minutos, convidei os alunos a concentrarem-se e a respirarem profundamente, dando as mãos uns aos outros, sentindo a força do grupo, contagiando confiança e segurança para tocarem de acordo com o trabalho realizado nas aulas.

Chegada a hora, e já com os pais e encarregados de educação no local, fiz uma breve apresentação do projeto e, de seguida, foram interpretadas as três músicas preparadas.

Houve, sem dúvida, uma grande afluência de pais, encarregados de educação e outros familiares à escola o que, para os alunos e para mim, foi muito motivador. O entusiasmo nas crianças era notório e os pais e encarregados de educação mostravam-se expectantes antes de começar. No final, muito gratificados por terem visto os seus filhos tocar instrumentos que nunca tinham tido oportunidade de observar. Foi muito compensador verificar que o trabalho desenvolvido foi gerador de resultados positivos em termos musicais, mas também visível nas expressões e observações dos intervenientes e do público.

No entanto, e com o objetivo de compreender em que medida a música de conjunto contribui para o desenvolvimento de novas aprendizagens a nível musical e social, foi realizada, simultaneamente, uma pequena investigação que se descreve no capítulo seguinte.

## 4 PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

O projeto de investigação apresentado neste capítulo foi implementado em simultâneo e em permanente relação com o projeto educativo descrito no capítulo anterior, intitulado “*A Música de Conjunto no 1.º Ciclo do Ensino Básico*”. Como complemento à intervenção realizada, esta investigação tem a intenção de compreender mais em detalhe as implicações que emergem desta prática em turmas numerosas e heterogéneas a diferentes níveis (sociais, culturais, cognitivos,...). Pretendi com esta investigação, e enquanto professor, refletir acerca das minhas práticas pedagógicas com o objetivo de melhorar progressivamente, assim como ao contexto em que estas (práticas) são desenvolvidas, neste caso, as escolas de ensino regular.

### 4.1 Objetivos da investigação e questão de investigação

Parte-se da premissa que a música de conjunto acrescenta valor ao saber individual de cada aluno, que consiste em saberes sociais e musicais, estimulados pela execução instrumental conjunta, gestão de conflitos, negociação (entre o docente e os colegas), responsabilidade individual e de conjunto, o saber estar (assegurando a parte que lhe compete), o respeito ao comando (que pelas indicações do professor permite o rentabilizar do tempo e o bom funcionamento do grupo musical), etc.

Da premissa anterior surgem os **objetivos da investigação**:

- Verificar em que medida a música de conjunto desenvolve nos alunos aprendizagens significativas em termos musicais e sociais;
- Analisar o tipo de perceções que os alunos têm sobre as várias dimensões do projeto.

Tendo por base todo o contexto e problemática apresentados bem como os objetivos e a motivação pessoal para o desenvolvimento da minha intervenção e

investigação, recordo que a **questão de investigação** a que procurarei responder é a seguinte:

**Que percepções e que aprendizagens, musicais e sociais, são desenvolvidas pelos alunos num contexto de música de conjunto em sala de aula?**

Neste capítulo são referidos os aspetos relacionados com a investigação abordando, num primeiro momento, o que respeita à metodologia utilizada e expondo, em seguida, a apresentação e interpretação dos resultados.

## **4.2 Metodologia de investigação**

Uma investigação, independentemente do seu contexto, implica uma metodologia apropriada ao que se pretende investigar, tendo em conta os objetivos que se pretendem alcançar (Almeida, 2013).

Dos vários métodos disponíveis para realizar uma investigação, o que mais se adequa a este projeto é o **Método de Investigação-ação**.

Este método consiste em estudar *“uma situação social com o objetivo de melhorar a qualidade da ação desenvolvida no seu interior”* (Elliot, 1991: 69 *apud* Afonso, 2005: 74), e é definido como o *“processo através do qual «os práticos» procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e ações”* (Corey, 1953 *apud* Calhoun, 1994: 20 *apud* Afonso, 2005: 74). Afonso (2005) menciona ainda Altrichter *et al.* (1993: 4) para realçar a pertinência desta metodologia nas investigações relacionadas com as práticas docentes como forma de ajudar a entender problemas e *“concretizarem inovações de uma forma reflexiva”*.

O projeto reúne as cinco características desta metodologia apontadas por Afonso (2005) pois parte de um problema concreto da prática docente, em que é proposta uma intervenção (ação) que será avaliada (investigação). A intervenção respeita o normal funcionamento da instituição, os valores e as condições pré-existentes, tendo

em conta os recursos disponíveis, utilizando técnicas de recolha e tratamento de dados “*que não perturbem as práticas da organização*” (*ibid.*: 75). Finalmente, realiza-se uma análise cuidada de todos os elementos observados e recolhidos levando a uma reflexão que relance novas estratégias de ação pedagógica e permita futuras reflexões e implicações.

### **4.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Estando definidos a problemática, os objetivos e o método de investigação, é tempo de sistematizar de que forma será confrontado o modelo de análise com os resultados obtidos. Para isso, impõe-se definir que técnicas de recolha de informação serão utilizadas para que, no fim do período de intervenção, existam dados concretos a partir dos quais se possam tirar elações e conclusões válidas.

#### **4.3.1 Observação direta, notas de campo e registos audiovisuais**

A observação direta realizada pelo investigador é essencial em todo o processo. Uma vez que a investigação acontece em simultâneo com a intervenção educativa, o docente presencia e apercebe-se de situações, comentários, reações espontâneas dos alunos e não suscitadas por si (investigador), que conferem autenticidade às informações que, depois de registadas, constituirão notas de campo, devidamente datadas e identificadas (Quivy e Campenhoudt, 1992 *apud* Almeida, 2013). Para fundamentação e melhor perceção do trabalho foram feitos registos audiovisuais de alguns momentos de aulas e da apresentação pública no final do trimestre. Para isso, foram atempadamente solicitadas aos pais e encarregados de educação as devidas autorizações para recolha de imagem e vídeo dos seus educandos (Afonso, 2005), como se pode confirmar no Anexo C.

### 4.3.2 Entrevistas

Pretendendo recolher as opiniões dos intervenientes no projeto educativo, indagando as suas perceções foram realizadas entrevistas aos alunos.

Com o recurso a entrevistas pretende-se recolher e analisar o sentido que os indivíduos atribuem às suas práticas e aos acontecimentos que experimentam, as suas interpretações, valores, perspetivas, permitindo uma análise do problema sob diferentes pontos de vista, aferindo as relações sociais estabelecidas, o funcionamento do grupo e permitindo a reconstituição do processo de ação, experiências ou acontecimentos passados no período de intervenção (Almeida, 2013). Utilizar entrevistas permite que o interlocutor se expresse com maior grau de profundidade, sendo possível recolher, junto com a informação prestada, elementos reveladores dos quadros de referência dos inquiridos caso a entrevista seja flexível e não demasiado diretiva. No entanto, este método está sujeito à parcialidade de interpretações no momento de análise. Um outro fator negativo poderá ser a falta de espontaneidade do entrevistado e o sentir-se condicionado, não expondo com veracidade as suas ideias e posições (Quivy e Campenhoudt, 2005).

No que respeita a entrevistas a crianças, como é o caso, Graue e Walsh (2003) aconselham que seja realizada em pequenos grupos, favorecendo a descontração e a ajuda mútua, pois as crianças denunciam-se no caso de haver mentira, discutem aspetos entre si enriquecendo as recolhas com mais elementos. Um aspeto menos positivo do estar em grupo será a influência que uns alunos podem ter sobre os outros, comprometendo as opiniões sinceras e livres.

A tabela seguinte apresenta um conjunto de questões que serviram de base às entrevistas realizadas tendo em conta os objetivos do projeto.

Categoria	Objetivos	Perguntas
<b>APRENDIZAGENS MUSICAIS</b>	<b>Saber que aprendizagens musicais são desenvolvidas.</b>	O que aprendeste neste período?
		Qual a música de que gostaste mais? Porquê?
		Qual a forma musical de cada uma das músicas?
		Como foi tocar os instrumentos?
		Que instrumento mais gostaste de tocar? Porquê?
		O que pensas dos colegas trazerem os instrumentos?
		O que é preciso para uma música ficar mais bonita?
<b>APRENDIZAGENS SOCIAIS</b>	<b>Saber que aprendizagens sociais são desenvolvidas.</b>	Qual a diferença entre tocar sozinho e/ou em grupo?
		Qual a importância da colaboração de cada um na preparação das músicas? No trabalho final?
		Qual a importância do professor em todo o projeto?
		Qual a importância de terem os professores a tocar convosco?
<b>PERCEÇÕES</b>	<b>Saber quais as perceções dos alunos em relação ao projeto.</b>	De todo o projeto o que consideras mais importante?
		Houve alguma coisa que prejudicou a aprendizagem?
		Costumavas falar sobre o projeto em casa? O que dizias?
		O que sentes quando por fim consegues tocar um instrumento que foi difícil de aprender?
		Qual a diferença entre tocar em palco ou na sala de aula?

TABELA 1. Guião das entrevistas aos alunos.

### **4.3.3 Inquérito por questionário**

A aplicação de inquéritos por questionário segundo Afonso (2005) terá como retorno respostas escritas que podem ser, consoante o critério do investigador, pré formatadas ou livres.

Foi considerado importante recolher a opinião da docente de Expressão Musical da turma que, apesar de ser eu a orientar e a desenvolver todas as atividades com os alunos, esteve sempre presente na sala e acompanhou todo o processo. À docente foi pedido que manifestasse, por escrito, a sua perceção acerca do projeto, pertinência do mesmo, da minha prestação enquanto docente, das aprendizagens realizadas pelos alunos e, por fim, do resultado final, o concerto para os pais e encarregados de educação.

Aferir as perceções e aprendizagens que as crianças manifestavam em casa e indagar que importância era dada pelos pais e encarregados de educação a este projeto, levou-me a elaborar também um pequeno questionário que lhes foi entregue no fim do concerto e devolvido através dos educandos na aula posterior ao mesmo. Apresento em seguida uma tabela com o questionário entregue aos pais e encarregados de educação estando as respostas ao mesmo sistematizadas no Anexo D.

QUESTIONÁRIO AOS PAIS/FAMILIARES DOS ALUNOS							
Nome do(a) aluno(a) (opcional):							
<b>1. Que importância atribui à utilização nas aulas de Expressão Musical de instrumentos musicais que os alunos aprendem fora da escola? (Por exemplo: acordeão, piano, guitarra, etc...)</b> (Assinale apenas 1 opção.)							
<b>Nada Importante</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Pouco Importante</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Importante</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Muito importante</b>	<input type="checkbox"/>
Porquê?							
<b>2. Que importância atribui à música de conjunto nas aulas de Expressão Musical e Dramática no 1º ciclo?</b> (Assinale apenas 1 opção.)							
<b>Nada Importante</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Pouco Importante</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Importante</b>	<input type="checkbox"/>	<b>Muito importante</b>	<input type="checkbox"/>
Porquê?							
<b>3. O seu educando falou alguma vez sobre as aulas deste projeto e sobre estas músicas?</b> (Assinale apenas 1 opção.)							
<b>Sim</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Não</b>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Se sim, o que é que disse?							
<b>4. Qual a sua opinião em relação ao projeto e à apresentação a que hoje assistiu?</b>							
Obrigado pela sua colaboração!							

**TABELA 2.** Inquérito por questionário aos pais/encarregados de educação.

#### 4.4 Análise de dados

Existem na atual organização das etapas de investigação dois métodos principais de análise de informação, a análise estatística dos dados e a **análise de conteúdo**, sendo a segunda a escolhida para esta investigação.

Quivy (1992: 230) refere Laurence Bardin abordando a análise de conteúdo como *“um conjunto de técnicas de análise de comunicação”* que procura de forma sistematizada retirar/obter o conteúdo das observações realizadas e inferir conhecimentos que daí provêm. Este método, adequado a esta investigação, permite *“a análise de estratégias, ..., das componentes de uma situação problemática, das interpretações de um acontecimento, das reações latentes a uma decisão, do impacto de uma medida...”* (Bardin *apud* Quivy, 1992: 230). Pelas características das diferentes possibilidades de análise de conteúdo a que mais se adapta ao que se pretende é uma análise temática categorial.

As vantagens enumeradas por Quivy (1992: 232) para o uso da análise de conteúdo são que o método é adequado a estudos de dados implícitos, não mensuráveis, que impõem ao investigador o exercício de analisar os dados sem recorrer às *“suas referências ideológicas ou normativas”* (*ibid.*) mas estabelecendo critérios de análise que incidam sobre a organização interna do discurso. A análise de conteúdo *“permite um controlo posterior do trabalho de investigação”* (*ibid.*) e, por seguir uma metodologia sistematizada, articula a profundidade do trabalho com a criatividade do investigador.

Os pressupostos simplistas em que este método, geralmente, se baseia são apontados como limitações do mesmo (*ibid.*: 233). Contudo, para ultrapassar esta limitação é aconselhada a complementaridade com outros métodos qualitativos, por exemplo, a entrevista semidiretiva, realizada a montante *“cujos elementos se prestam particularmente bem a um tratamento através da análise da enunciação e da análise estrutural”* (*ibid.*).

Foram criadas diferentes categorias de análise nas quais se integraram os dados recolhidos pelas técnicas mencionadas, e a partir das quais foi realizada a análise

do conteúdo. Na criação das categorias procurei que fossem adequadas aos objetivos da análise e à natureza dos materiais recolhidos, possibilitando a integração de todo o conteúdo significativo, que seguisse um único critério de classificação, que cada elemento não fosse integrado em mais do que uma categoria e que houvesse consistência nos critérios de aplicação das categorias do início ao fim da análise. Salvaguardando possíveis fragilidades humanas, é importante que a análise seja cruzada com os dados das entrevistas e dos vídeos. Foi deste modo que procedi uma vez que a interpretação de forma triangulada confere maior consistência e coerência às conclusões.

#### 4.4.1 Identificação

Todos os dados recolhidos através dos vários instrumentos foram identificados preservando a identidade dos alunos intervenientes segundo os códigos que se seguem:

- Notas de campo: **NC** + diamês + **a** + número do aluno
- Entrevista a aluno: **Ea** + número do aluno
- Inquérito por questionário aos encarregados educação: **QEEa** + número do aluno
- Entrevista por escrito à professora de Expressão Musical: **EEPEM**

#### 4.4.2 Triangulação de dados

Os dados para análise e triangulação, provenientes dos diferentes instrumentos de recolha já contextualizados à luz de alguns autores, encontram-se disponíveis para consulta no Anexo D e concretizaram-se nos seguintes termos:

- Foram registadas e consideradas válidas **14 notas de campo**, provenientes de diferentes alunos, contextos e dias.
- Foram realizadas, e registadas em vídeo, **5 entrevistas** em grupos de 5 crianças escolhidas sem qualquer critério especial que foram transcritas com o cuidado de manter com o rigor possível a linguagem original. Dois alunos não compareceram no dia da entrevista pelo que no total foram entrevistados

24 alunos. Além das entrevistas estruturadas, após o concerto filmei os alunos que permaneceram na escola questionando-os acerca das suas percepções sendo também um elemento mais a considerar no tratamento de dados. Estas entrevistas foram igualmente transcritas.

- Foram entregues questionários aos pais e encarregados de educação dos 26 alunos mas devolvidos apenas **19 questionários**.
- A Professora de Expressão Musical da turma enviou por escrito a sua opinião acerca do projeto sendo também um elemento a considerar para análise.

Deste modo, foram elaboradas as tabelas seguintes em que, para cada categoria foram identificadas diferentes subcategorias através dos sentidos de resposta provenientes da triangulação das várias fontes de informação acima referidas.

Categoria	Sub categorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
<b>APRENDIZAGENS MUSICAIS</b>	<b>Técnicas</b>	<b>É valorizada a aprendizagem de novos instrumentos musicais.</b>	“... Aprendi a tocar melhor piano e a tocar músicas novas na flauta.” (Ea20)
			“A alegria e entusiasmo por tocar outro instrumento sem ser a flauta foram muito bons para ela.” (QEEa2)
		<b>São referidas novas técnicas manipulativas dos instrumentos.</b>	“Eu gostei mais do “Voar” e do “Imagine” que eu aprendi notas novas e também do “Voar” que eu aprendi notas novas no braguinha e na flauta.” (Ea8)
			“Eu gostei mais do “Imagine” que no Baixo eu toquei mais rápido do que antes. Isso foi bom.” (Ea18)
		<b>É reconhecido que a boa técnica vem da prática e repetição.</b>	“Se nós treinássemos mais podíamos ter aprendido melhor e já sabíamos melhor e não tínhamos enganado...” (Ea8)
			“Acho que é preciso mais treino e concentração” (NC17out_a9)
	<b>Repertório</b>	<b>É valorizada a facilidade das músicas.</b>	“... A que gostei mais foi o “Voar” porque é mais fácil, eu toco clavos e não é muito difícil.” (Ea17)
		<b>Há preferência pelas músicas em que tocam instrumentos de que gostam.</b>	“Eu gosto mais do “Voar” porque toco mais tempo piano e a música era maior.” (Ea20)
			“Gostei mais do “Trá-lá-lá”. Porque eu toquei acordeão e gosto do “Imagine”” (Ea19)
	<b>Expressivas</b>	<b>É valorizada a expressividade a riqueza de timbres e a beleza global das músicas.</b>	“Gosto do “Imagine” e do “Voar”. E a minha música preferida foi o “Imagine” porque eu gostei da produção que fizemos do “Imagine”.” (Ea12)
			“Eu acho que as músicas ficaram mais originais com diferentes instrumentos que não são da escola, são dos colegas e então o som ficou mais giro assim.” (Ea9)
	<b>Estruturais</b>	<b>Existe alguma consciência da estrutura das peças.</b>	“Algumas mais curtas, outras mais longas, umas mais rápidas. A 2. <sup>a</sup> parte do “Trá-lá-lá” era mais lenta. No acordeão e no piano” (Ea5)
			“Alguns têm várias partes para tocar, outros só têm uma parte e alguns são mais lentos e outros mais rápidos.” (Ea5)

TABELA 3. Resultados – Aprendizagens musicais

Categoria	Sub categorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta	
<b>APRENDIZAGENS SOCIAIS</b>	<b>Relações interpessoais</b>	<b>É valorizada a aprendizagem entre pares.</b>	“Acho que é uma coisa nova. Acho que é importante eu tocar piano. Os colegas disseram que gostavam de ouvir.” (Ea20)	
			“Igor mas para tocar tens de estar calmo, não podes estar com muito nervoso porque senão podes enganar que é muito difícil.” (Ea7)	
		<b>O papel do professor é valorizado em termos humanos, pedagógicos e artísticos.</b>	“Gostei de começar por conhecer o professor e que o professor ensinasse a primeira música.” (Ea22)	
			“É importante ter um professor que conheça os instrumentos e que já saiba as músicas ... que é para ensinar.” (Ea20)	
		<b>Trabalho em equipa</b>	<b>É valorizado o trabalho coletivo, em termos da colaboração entre todos e das responsabilidades individuais.</b>	“Se nós tocarmos todos as notas certas vai dar o conjunto mas se tocarmos notas erradas vai parecer uma barafunda.” (Ea12)
				“Foi preciso empenho para tocar melhor, empenho de todos.” (Ea8)
	<b>Partilha com a comunidade</b>	<b>O concerto é valorizado pela presença dos pais e pela partilha de um trabalho de qualidade.</b>	“Porque os pais devem saber o que é que nós estamos a fazer e a aprender.” (Ea7)	
			“Não (falamos no palco) porque estavam os pais a ver e não queríamos estragar a música.” (Ea17)	
		<b>É referido o efeito da responsabilidade e adrenalina sentidos no concerto, como fator de melhor desempenho.</b>	“Às vezes ajuda um bocadinho os nervos porque ficamos mais concentrados e tocamos muito bem.” (Ea5)	
			“Fiquei (nervoso), vendo aqueles pais todos mas para mim a presença dos pais foram melhores. Tenho mais confiança.” (Ea4)	

TABELA 4. Resultados – Aprendizagens sociais

Categoria	Sub categorias	Sentidos de resposta	Indicadores de resposta
<b>PERCEÇÕES</b>	<b>Processo</b>	<b>Existe o sentimento de satisfação pelo empenho no processo e pelo resultado obtido.</b>	“No princípio achávamos que era difícil aprender três músicas novas mas no final quando vamos ver nós estivemos muito bem na apresentação.” (Ea5)
			“Quase todos os dias a a21 falava nas músicas que estava a aprender e sempre com muito entusiasmo, dizendo que estava a gostar muito.” (QEEa21)
	<b>Concerto</b>	<b>O sucesso do concerto é referido em termos de questões técnicas e da não existência de erros.</b>	“Eu achei que toquei mais ou menos que eu enganei-me numas notas mas continuei onde os colegas estavam.” (Ea17)
			“Acho que foi melhor (o concerto) porque as flautas tocaram muito mais suavemente, tocaram mais baixo, não fizeram tanto ruído para nós se ouvir...” (Ea13)

**TABELA 5.** Resultados – Perceções

#### 4.4.3 Apresentação e discussão dos resultados

Neste ponto da Análise de Conteúdo e depois da recolha, análise e categorização dos dados, apresentarei os resultados a que cheguei interpretando-os tendo em conta a triangulação dos elementos recolhidos pelos diversos instrumentos.

##### ➤ Aprendizagens musicais

No grande domínio das aprendizagens musicais foram constatadas aprendizagens técnicas, do repertório, expressivas e estruturais que são discutidas em detalhe neste ponto do trabalho.

**Aprendizagens técnicas** foram identificadas através de três sentidos de resposta pertinentemente fundamentados:

- **É valorizada a aprendizagem de novos instrumentos musicais**

São vários os alunos que declaram este mesmo sentido: “... *Aprendi a tocar melhor piano e a tocar músicas novas na flauta.*” (Ea20), e ainda “*Aprendemos a tocar novos instrumentos e ...eu gostei.*” (Ea5) Um aluno numa aula revela o importante que é, para ele, tocar instrumentos independentemente de qual seja: “*Eu toco qualquer coisa professor, não me importo. O que quero é tocar.*” (NC11nov\_a3) e também a professora da turma refere que o projeto “*Permitiu que os alunos que executam instrumentos fora da escola, os trouxessem e mostrassem o que já sabem, como foi o caso dos acordeões e da viola. Os restantes alunos sentiram-se muito motivados para a aprendizagem de instrumentos*” (EEPEM). Um encarregado de educação relata a sua perceção em relação à filha: “*A alegria e entusiasmo por tocar outro instrumento sem ser a flauta foram muito bons para ela.*” (QEEa2).

- **São referidas novas técnicas manipulativas dos instrumentos**

Vários alunos referiram em entrevista que aprenderam a tocar notas que não sabiam em diferentes instrumentos musicais: “*Eu gostei mais do “Voar” e do “Imagine” que eu aprendi notas novas e também do “Voar” que eu aprendi notas novas no braguinha e na flauta.*” (Ea8), “*Gostei mais do “Imagine” porque aprendi novas notas na flauta. Mi e ré agudos*” (Ea5) e um aluno, por ter realizado, no xilofone, o bordão de nível em vez de bordão simples, declara: “*Eu gostei mais do “Imagine” que no (xilofone) baixo eu toquei mais rápido do que antes. Isso foi bom.*” (Ea18).

- **É reconhecido que a boa técnica vem da prática e repetição**

Os elementos que atestam este sentido de resposta são declarados por alunos quando afirmam: “*Se nós treinássemos mais podíamos ter aprendido melhor e já sabíamos melhor e não tínhamos enganado...*” (Ea8) e “*Treinar muitas vezes. Para conseguir tocar melhor.*” (Ea25), “*Acho que é preciso mais treino e concentração*” (NC17out\_a9), “*Está bom mas com mais ensaios vai ficar perfeito*” (NC17out\_a22).

O mesmo sentido é evidenciado pelos encarregados de educação: “ (O a18 dizia) *Que gostava de aprender guitarra; cantarolava as notas, pedia ajuda para memorizar as partes do xilofone baixo. Andava muito entusiasmado.*” (QEEa18) e “ (a25 dizia) *que estavam a praticar muito...e cantarolava as notas*” (QEEa25).

**Aprendizagens relacionadas com o repertório** foram declaradas pelos alunos e agrupadas em dois sentidos de resposta:

- **É valorizada a facilidade das músicas**

Os alunos responderam, em relação às suas preferências pelas músicas escolhidas, em função da facilidade ou dificuldade sentidas na aprendizagem das mesmas: “*Eu gostei mais de tocar o “Voar” e do “Trá-lá-lá”. São mais fáceis.*” (Ea25) e outro aluno: “*A que gostei mais foi o “Voar” porque é mais fácil, eu toco clavos e não é muito difícil.*” (Ea17). No decurso das aulas foram registados dois comentários no mesmo sentido: “*já me dói os dedos de carregar nas cordas (do braguinha). Não está fácil*” (NC30out\_a10) e um aluno procura ver reconhecido o seu esforço ao tocar metalofone sem erros: “*Esta parte é difícil não é professor? Ele diz que é fácil.*” (NC25nov\_a3)

- **Há preferência pelas músicas em que tocam instrumentos de que gostam.**

Grande parte dos alunos referem os seus gostos pessoais numa relação direta com os instrumentos que tocavam nas músicas como o demonstra os exemplos: “*Eu gosto mais do “Voar” porque toco mais tempo piano e a música era maior.*” (Ea20), “*Gostei mais do “Trá-lá-lá”. Porque eu toquei acordeão...*” (Ea19), “*Eu gostei mais de tocar viola no “Voar”.*” (Ea13), “*Posso ir buscar os pratos? Nunca mais vamos tocar a outra música (Trá-lá-lá)?*” (NC11nov\_a11). “*O “Voar” por estar a tocar bateria. E a minha mãe disse: O que é isso? Ela também gostou.*” (Ea21)

**Aprendizagens expressivas** foram identificadas a partir das respostas dos alunos:

- **É valorizada a expressividade, a riqueza de timbres e a beleza global das músicas.**

*“Gosto do “Imagine” e do “Voar”. E a minha música preferida foi o “Imagine” porque eu gostei da produção que fizemos do “Imagine””. (Ea12); “Eu acho que as músicas ficaram mais originais com diferentes instrumentos que não são da escola, são dos colegas e então o som ficou mais giro assim.” (Ea9); “..., libertou-me o conhecimento, comecei a conhecer coisas novas, os sons e tudo. E cada vez que toco as músicas vai desenvolvendo o meu sentido musical.” (Ea3); “...Eu achei muito bem,... faziam músicas que eram bonitas.” (Ea18); “Fica com mais sons, fica mais diferente, com mais ritmos de outros instrumentos” (Ea20); Esta percepção é também contagiada aos alunos pelos pais: “Permite a oportunidade de experimentar a musicalidade de cada instrumento.” (QEEa25)*

**Aprendizagens estruturais** foram verificadas:

- **Existe alguma consciência da estrutura das peças.**

Os alunos não verbalizam claramente de forma convencional a forma das músicas mas referem alguns aspetos acerca da estrutura das mesmas: *“Algumas mais curtas, outras mais longas, umas mais rápidas. A 2.ª parte do “Trá-lá-lá” era mais lenta. No acordeão e no piano” (Ea5); o mesmo aluno também acrescenta “Alguns têm várias partes para tocar, outros só têm uma parte e alguns são mais lentos e outros mais rápidos.” (Ea5)*

## ➤ **Aprendizagens sociais**

Ao nível Social, possibilitaram aprendizagens o relacionamento interpessoal, o trabalho em equipa e a partilha com a comunidade.

**Aprendizagens através das relações interpessoais** foram constatadas nos sentidos de resposta seguintes:

- **É valorizada a aprendizagem entre pares**

*“...é uma coisa nova. Acho que é importante eu tocar piano. Os colegas disseram que gostavam de ouvir.” (Ea20); “Igor mas para tocar tens de estar calmo, não podes estar com muito nervoso porque senão podes enganar que é muito difícil.” (Ea7); “Desculpe professor, só estava a dizer-lhe uma nota que estava a fazer mal.” (NC30out\_a3).*

- **O papel do professor é valorizado em termos humanos, pedagógicos e artísticos**

*“Gostei de ... conhecer o professor e que o professor ensinasse a primeira música.” (Ea22); “É importante ter um professor que conheça os instrumentos e já saiba as músicas que é para fazer e que é para ensinar.” (Ea20); “Foi muito importante porque a professora estava mais habituada a tocar instrumentos e ela tocava bem.” (Ea5).*

## **O trabalho em equipa permitiu o desenvolvimento de aprendizagens:**

- **É valorizado o trabalho coletivo, em termos da colaboração entre todos e das responsabilidades individuais**

Muitos dos alunos perceberam a maior exigência de um trabalho em grupo: “Se nós tocarmos todos as notas certas vai dar o conjunto mas se tocarmos notas erradas vai parecer uma barafunda.” (Ea12); “Foi preciso empenho para tocar melhor, empenho de todos.” (Ea8); “Temos que esperar a nossa vez para tocar mas começamos a falar e não dá.” (NC13nov\_a3). Os pais reforçam a importância da música de conjunto: “É uma maneira deles trabalharem em conjunto.” (QEEa1); “Ajuda à coordenação e na criação de espírito de grupo.” (QEEa3); “... na audição e no trabalho de grupo.” (QEEa18); “Ensina a trabalhar em conjunto e é de pequenino que se começa.” (QEEa16)

## **A partilha com a comunidade foi outra subcategoria identificada.**

- **O concerto é valorizado pela presença dos pais e pela partilha de um trabalho de qualidade.**

“Porque os pais devem saber o que é que nós estamos a fazer e a aprender.” (Ea7); “Não (falamos no palco) porque estavam os pais a ver e não queríamos estragar a música.” (Ea17); “Na sala ouvimos os colegas e no salão (concerto) já não ouvimos os colegas, estão mais concentrados. Isso ajudou, como a Laura que no “Voar” conseguiu.” (Ea21). Os pais referem comentários dos filhos acerca do concerto ainda durante a preparação: “Disse que gostava muito e que estava muito feliz porque ia tocar flauta para os pais.” (QEEa6); “Andava entusiasmado com as aulas de preparação para o concerto.” (QEEa3).

- **É referido o efeito da responsabilidade e adrenalina sentidos no concerto, como fator de melhor desempenho.**

*“Às vezes ajuda um bocadinho os nervos porque ficamos mais concentrados e tocamos muito bem” (Ea5); “Fiquei (nervoso), vendo aqueles pais todos mas para mim a presença dos pais foram melhores. Tenho mais confiança” (Ea4); “...Eu sinto-me mais nervoso. E mais concentrado” (Ea9); “Quando estou à beira do público sinto mais apoio, mais proteção, sinto que me estão a apoiar. Dentro da sala sinto menos apoio. Eu acho que (os colegas) me apoiam mas quando tenho o público apoia ainda mais e é bom sentir a presença” (Ea3).*

### ➤ **Perceções**

Foram declaradas perceções durante o **processo** e acerca do **concerto** através dos seguintes sentidos de resposta:

#### **Processo**

- **Existe o sentimento de satisfação pelo empenho no processo e pelo resultado obtido.**

*“No princípio achávamos que era difícil aprender três músicas novas mas no final quando vamos ver nós estivemos muito bem na apresentação.” (Ea5); “Sinto-me feliz por ter conseguido” (Ea21) Os pais, que acompanharam o trabalho desde a perceção que recolhiam dos seus educandos referiram: “Notei que houve um grande empenho quer da parte dos docentes quer da parte dos alunos. Gostei bastante.” (QEEa3); “ «Mamã, não posso faltar!» - Para ela era importante participar, apesar de preocupar-se muito.” (QEEa16); “Disse que estava a gostar muito e que não queria faltar às aulas. Estava motivado.” (QEEa22); “Quase todos os dias a a21 falava nas músicas que estava a aprender e sempre com muito entusiasmo, dizendo que estava a gostar muito.” (QEEa21).*

## Concerto

- **O sucesso do concerto é referido em termos de questões técnicas e da não existência de erros**

*“Eu achei que toquei mais ou menos que eu enganei-me numas notas mas continuei onde os colegas estavam.” (Ea17); “Acho que foi melhor (o concerto) porque as flautas tocaram muito mais suavemente, tocaram mais baixo, não fizeram tanto ruído para nós se ouvir...” (Ea13); Os pais têm uma perspetiva diferente não se prendendo aos enganos mas colocando a importância nos aspetos positivos: “Este é um projeto inovador e que provoca nos alunos estímulo pela utilização de instrumentos e pela música. Foi uma apresentação com qualidade e muito empenho dos alunos.” (QEEa12) “Acho que foi muito bom, tocaram muito bem e foi bem ensaiado.” (QEEa14).*

## 5 CONCLUSÕES

A investigação-ação desenvolvida, que permitiu a recolha de dados através dos instrumentos de recolha convencionais referidos no capítulo anterior e próprios de uma investigação qualitativa, leva à enumeração de algumas considerações relacionadas com a problemática e as expectativas que estiveram na génese do projeto, bem como algumas implicações educativas a ter em conta como consequência deste projeto.

### 5.1 Considerações gerais

A realização de uma orquestra em sala de aula permitiu **aprendizagens musicais** significativas. Os alunos demonstraram no concerto para os pais e encarregados de educação, e manifestaram verbalmente em entrevista, um conjunto de aprendizagens e experiências musicais ao nível da técnica instrumental, relacionada com o conhecimento de novos instrumentos musicais e a manipulação de instrumentos com aprendizagem de notas musicais que desconheciam, constatando-se a importância da prática instrumental no *“desenvolvimento das competências da criança”* que, segundo Vasconcelos (2006), *“deve aceder a um conjunto alargado de instrumentos”*.

A música de conjunto é facilitadora de aprendizagens musicais estruturais e expressivas. Além de possibilitar a compreensão da forma musical das peças, permite a tomada de consciência de aspetos como os contrastes rítmicos, a intensidade do som, e riqueza de timbres e a beleza global de cada música, aspetos relacionados com a expressão da música. Verifica-se o postulado de Swanwick (2008: 10), que refere que *“ensinar só acontece se, conseqüentemente, acontecer uma mudança no aprendiz”*. Verifica-se ainda a aplicação dos diferentes níveis previstos na Espiral de desenvolvimento musical segundo Swanwick e Tillman em que claramente alguns alunos se situam ao nível dos materiais, manipulativo,

enquanto outros ascendem a níveis superiores da expressão e até da forma (Swanwick, 2000).

Uma orquestra em contexto de sala de aula potencia ainda aprendizagens musicais ao nível do repertório. A seleção das músicas do projeto bem como os arranjos criados pelo professor têm relação com a motivação e disponibilidade dos alunos para a aprendizagem das peças e das respetivas partes. Efetivamente, no caso deste estudo, as peças utilizadas tiveram o reconhecimento dos alunos que manifestaram preferência por aquelas em que tocavam instrumentos de que gostavam e/ou nas quais sentiam relativa facilidade em acompanhar a turma, isto é, conseguiam interpretar corretamente aquilo que lhes era ensinado. Fica também comprovada a posição defendida por Green (2000) de que é essencial haver prazer na prática musical, tanto para músicos profissionais como para as crianças. A este nível, e dadas as orquestrações de cada peça musical, conclui-se que é de grande importância que existam, no mesmo arranjo, partes instrumentais mais acessíveis e outras mais complexas, facilitando a inclusão de todos os alunos (com as suas capacidades mas também limitações) e permitindo a integração de cada um no instrumento em que mais facilmente possa desenvolver competências musicais crescendo, para o aluno, o benefício de se sentir valorizado ao conseguir um bom desempenho.

Pelo exposto conclui-se que a música de conjunto, nos termos referidos, é facilitadora da diferenciação pedagógica, concretamente em casos de turmas numerosas com grande heterogeneidade ao nível das competências já adquiridas, como foi o caso em investigação.

Ao nível das **aprendizagens sociais**, a música de conjunto tem um efeito positivo no que respeita às relações interpessoais e sociais. Esta favorece a partilha, a convivência e a interação social. Inerente à prática de música de conjunto, e desde logo o nome o indica, está um vasto leque de indivíduos com as suas personalidades, situações pessoais, estados de espírito que, pelo tempo de uma aula, neste caso em concreto, têm de conviver e relacionar-se em função de um objetivo comum, a realização de música como um todo. Conforme os dados recolhidos, o sucesso deste trabalho em equipa supõe que cada um, na sua individualidade, colabore e seja responsável, tanto a um primeiro nível relacionado

com o cumprimento das normas pré-estabelecidas para o bom funcionamento das aulas, como também a atenção e empenho manifestados na aprendizagem das partes que lhe correspondem.

A música de conjunto, nos moldes em que este projeto foi desenvolvido, é facilitadora de aprendizagens ao nível das relações interpessoais em dois eixos: na relação professor aluno e entre pares. Os alunos manifestam, naturalmente aos colegas mais próximos, os seus gostos, as suas dificuldades, e nesta partilha que é bilateral ocorrem aprendizagens relevantes. Saem reforçadas as ideias defendidas por Vigotsky para quem a aprendizagem é promovida na *“resolução de problemas sob orientação de um adulto ou trabalhando com pares mais capazes”* (Fontes & Freixo, 2004: 18 *apud* Gomes 2013: 157).

A outro nível, o professor relaciona-se com os alunos como mestre, exemplo a imitar, músico conhecedor dos instrumentos e das técnicas de manipulação dos mesmos. Os alunos demonstram reconhecimento pelo seu empenho e dedicação. Green (2000: 78) atesta a importância do professor que, por estas diferentes e complementares capacidades, torna *“a música na escola não apenas acessível, mas apetecível e recompensadora”* e Swanwick reforça esta ideia referindo que os professores, embora não precisem *“ser pianistas de concerto... é fundamental saber tocar um instrumento porque isso é muito útil na sala de aula. Ajuda a exemplificar e a responder as dúvidas, entre outras coisas”* (Gonzaga, 2010).

Finalmente, conclui-se que o concerto, enquanto oportunidade de partilha com a comunidade, é valorizado pelos alunos. Os dados revelam que o facto de os alunos saberem *a priori* que tudo o que aprendem será apresentado à comunidade, incute nas crianças maior responsabilidade e vontade na hora de aprender. É significativo o número de alunos que, quando questionados em relação ao concerto, se referiram de imediato aos enganos e erros cometidos e à concentração acrescida que se esforçaram por ter uma vez que se encontravam perante o público (seus familiares). Plumeridge (2001) reforça este aspeto acrescentando que *“...tais eventos geram entusiasmo e emoção”*.

## 5.2 Constrangimentos e limitações do projeto

Um projeto desta natureza não é isento de imperfeições e dificuldades inerentes, primeiro que tudo, à condição humana dos intervenientes a quem é próprio falhar. No entanto, o erro, quando reconhecido, constitui uma oportunidade imensa de crescimento pessoal e aperfeiçoamento das estratégias de intervenção.

Uma dificuldade experimentada foi ao nível dos arranjos criados para as músicas. O grau de dificuldade inicial era demasiado elevado para alunos sem literacia musical pelo que, ao constatar a incapacidade dos alunos em reter as variações de notas que se iam sucedendo, foi necessário, por algumas vezes, rever partes dos arranjos.

Outra dificuldade encontrada foi a gestão da disciplina em sala de aula, havendo tantos alunos e tantas coisas a acontecer ao mesmo tempo (diferentes instrumentos, ritmos, entradas em momentos distintos...). Uma das mães referia no questionário: *“Muito trabalhoso coordenar 26 crianças travessas...”* (QEEa25). Eram, de facto crianças muito faladoras e que, apesar de estarem interessadas, sempre que tinham de aguardar algum tempo sem tocar, enquanto outros ensaiavam alguma parte, começavam a falar, afetando o bom funcionamento da aula.

Reconhece-se que teria sido importante haver mais peças para apresentar aos pais e encarregados de educação. A mesma mãe referia: *“...o resultado foi positivo e emotivo e queríamos ouvir mais”* (QEEa25). Com efeito, os pais e encarregados de educação assistiram a apenas 3 músicas, que efetivamente precisavam de mais trabalho, como se percebe no vídeo do concerto. Contudo, a limitação de tempo e, como já referido, os arranjos complexos, impediram a aprendizagem de mais músicas.

Finalmente, importa referir que a opção de iniciar a aprendizagem das peças por ordem crescente de complexidade, embora tendo sido ponderada aquando da planificação do projeto educativo, pode não ter sido a melhor. A peça mais complexa tendo sido trabalhada posteriormente, foi contemplada com menos tempo para consolidação e aperfeiçoamento de aspetos técnicos e harmónicos.

### 5.3 Implicações Educativas

Um trabalho de investigação em educação fundamenta-se, entre outros aspetos, pelo facto de reforçar e/ou apontar caminhos pertinentes para as comunidades educativas no que respeita a modos de proceder e de entender a educação. Afonso (2005: 74), recorde-se, define a metodologia de investigação-ação, utilizando as palavras de Corey (1953 *apud* Calhoun, 1994: 20), como o “*processo através do qual «os práticos» procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objetivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e ações*” realçando a pertinência desta metodologia nas investigações relacionadas com as práticas docentes como forma de ajudar a entender problemas e “*concretizarem inovações de uma forma reflexiva*” (Altrichter *et al.*, 1993: 4 *apud* Afonso, 2005: 74).

Este projeto aponta para alguns aspetos a nível **pessoal, escolar** e também da **profissão docente**.

Para o professor investigador sai reforçada a motivação que existia inicialmente para o desenvolvimento de projetos idênticos, fundamentada na experiência de que a música de conjunto contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos, a nível musical e social. O docente, da análise de todo o processo, tem também maior consciência quanto à importância de criar arranjos instrumentais ao nível das capacidades dos alunos, em função do tempo existente para montagem das peças.

A nível escolar, o projeto foi valorizado por toda a comunidade educativa e, uma vez que alunos e a docente de Expressão Musical da turma ficaram motivados para este tipo de trabalho, será dada continuidade ao projeto. Obteve-se também a informação (pela docente) que já existem mais alunos a levar instrumentos pessoais para a aula de música. É de salientar que a EB1/PE Cruz de Carvalho tem condições excelentes para se trabalhar a música de conjunto. Implementar projetos idênticos noutras escolas, implicaria equipamentos (instrumentos musicais) e infraestruturas (sala com espaço para ter os instrumentos musicais dispostos em permanência) facilitadoras do trabalho do professor de música, que nem todas as escolas possuem.

Ao nível profissional, importa motivar e formar os professores de música para a prática da música em orquestra nas escolas, bem como promover formação contínua no âmbito da criação e adaptação de arranjos instrumentais para as músicas em função dos diferentes contextos. Um professor que não tenha algum domínio na área da criação de arranjos musicais terá dificuldade em incluir nos arranjos qualquer instrumento que possa ser trazido pelos alunos, e, se assim for, este será um fator de inibição para o docente se lançar num projeto de orquestra.

Por todos os aspetos mencionados, considera-se de grande valor educativo/pedagógico o trabalho desenvolvido neste projeto e revela-se pertinente a continuidade de projetos de música de conjunto nas escolas onde tal seja possível implementar.

## 6 BIBLIOGRAFIA

AFONSO, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.

ALMEIDA, F. (2013). *Apresentações de apoio à unidade curricular Seminário de Investigação Educacional*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal-Escola Superior de Educação.

CLARKE, E. (1999). "Processos cognitivos na performance musical". *Música, Psicologia e Educação*, n.º1, p 61-67. Porto: CIPEM.

FRANÇA, C. e SWANWICK, K. (2002). "Composição, Apreciação e Performance na Educação Musical: Teoria, Pesquisa e Prática. *Revista da Abem*, 13, n.º 21. Porto Alegre.

FRAZEE, J. (1987). *Discovering Orff*. New York: Schott Music Corporation.

GOMES, M. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, na especialidade de Desenvolvimento Curricular. Lisboa, Universidade Aberta, Departamento de Educação, 590 pp.

GONZAGA, A. (2010). Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino da música nas escolas. *Nova Escola*: Edição 229, consultado online a 2 de abril de 2014, em <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtml>.

GOODKIN, D. (2004). *Play, Sing & Dance, an introduction to Orff Schulwerk*. New York: Schott Music Corporation.

GORDON, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem musical para recém nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GRAUE, M, e WALSH, D. (2003). *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

GREEN, L. (2000). “Poderão os professores aprender com os músicos populares?”. *Música, Psicologia e Educação*, n.º 2, p 65-79. Porto: CIPEM

HALLAM, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.

Lei De Bases Do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de outubro. Fonte: [www.dre.pt](http://www.dre.pt)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências essenciais*.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.ºCiclo*. 4.ª Edição, Mem Martins.

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

QUIVY, R. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4.ª Edição, Lisboa: Gradiva.

SEABRA, T. (2009). “Desigualdades escolares e desigualdades sociais”. *Sociologia, Problemas e Práticas* [online], n.59, pp. 75-106. ISSN 0873-6529. Consultado a 22 janeiro 2014.

<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n59/n59a05.pdf>

SWANWICK, K. (1979). *A basis for music education*. Windsor: NFER Publishing Company.

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

SWANWICK, K. (1994). *Musical knowledge: Intuition, analysis and music education*. London: Routledge.

SWANWICK, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.

SWANWICK, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. S. Paulo: Moderna.

SWANWICK, K. (2008). "The 'Good-enough' music teacher". *British journal of Music Education*, 25:1, pp. 9-22. Cambridge University Press.

VASCONCELOS, A. (2006). *Ensino da Música - 1.º Ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

VERDELHO, R. (2014). *Interpretação e Gravação Musical em Estúdio. Aprendizagens e Perceções em Crianças do 1ºCiclo*. Tese de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Setúbal, Portugal: Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, 72pp.