



Ana Manta **Interpretação vocal, corporal e instrumental em ambientes diversificados na escola**

Perceções e aprendizagens em crianças de 1º Ciclo

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

Abril de 2014



Ana Manta **Interpretação vocal, corporal e instrumental em ambientes diversificados na escola**

Perceções e aprendizagens em crianças de 1º  
Ciclo

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

Orientador: Professor Doutor José Carlos Godinho

Abril de 2014

## **Resumo**

Partindo do pressuposto que é função do ensino da música no 1º ciclo do Ensino Básico a formação de cidadãos e de sociedades musicalmente desenvolvidas, torna-se fulcral proporcionar às crianças a possibilidade de encontrarem o seu espaço no seio de uma sociedade repleta de informações, mas cujo acesso é condicionado pelo contexto sociocultural onde se inscrevem.

Assim, cabe ao professor de música não apenas orientar as informações que recebe das crianças mas também, e em simultâneo, proporcionar-lhes experiências que lhes permitam explorar novos caminhos.

O projeto desenvolvido procura ir ao encontro desta ideia, trabalhando um repertório de sonoridades diversificadas, através de práticas também diversificadas que incidem no trabalho vocal, corporal, e instrumental (convencional e não convencional); e apresentando-se em torno de 3 grandes eixos: audição, performance e composição.

As atividades foram igualmente desenvolvidas em espaços diversificados, proporcionando experiências sensoriais que decorrem das suas características físicas, bem como das ligações emocionais que representam.

O Projeto Educativo foi implementado a uma turma de 4ºano da Escola Alto da Peça, em Alcabideche, no âmbito das AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular), e assumiu uma metodologia de investigação-ação que pretendeu estudar as aprendizagens e perceções desenvolvidas pelas crianças nos diferentes contextos musicais e espaciais.

Os resultados sugerem que as atividades e locais colaboram no desenvolvimento de aprendizagens significativas que, no entanto, nem sempre são reconhecidas ou valorizadas pelas crianças.

**Palavras-Chave:** música no 1ºCiclo; ambientes diversificados; repertório; práticas musicais; espaços

## **Agradecimentos**

Aos meus doces e rebeldes alunos.

Ao meu orientador, Professor José Carlos Godinho, pela preciosa ajuda, pela motivação, pela paciência, pelo sentido de humor. E pela amizade.

À Patrícia Mendes, por me ter apontado este caminho.

Ao Pedro Pignatelli, meu parceiro nestas aventuras, pelos difíceis e pelos divertidos momentos que partilhámos. Ao Fernando e aos meus restantes colegas.

Aos meus queridos amigos Filipa, Paulo, Leonor, Miguel e Diogo, por serem o meu escape.

À avó Silvinha, a minha melhor professora. Também à minha mãe, pai e irmãos, pelo apoio incondicional, e aos meus sobrinhos, pelo carinho.

Aos meus lindos filhos, Maria e Francisco, de quem eu gosto “daqui até à lua e de volta cá para baixo”. Por serem tal e qual como são.

Ao João, meu suporte emocional. Meu marido. Meu melhor amigo.

## **ÍNDICE**

<b>Resumo</b>	<b>3</b>
<b>Agradecimentos</b>	<b>4</b>
<b>Índice</b>	<b>5</b>
<b>1. Introdução</b>	<b>8</b>
1.1 Contextualização geral do projeto	8
1.2 Levantamento da problemática/Motivações pessoais	9
1.3 Apresentação geral da intervenção e investigação	10
1.4 Síntese dos capítulos	11
<b>2. Enquadramento teórico</b>	<b>13</b>
2.1 Meios materiais	13
2.1.1 Voz	13
2.1.2 Corpo	14
2.1.3 Instrumentos	17
2.2 Meios Expressivos	19
2.3 Meios contextuais (ambientais)	21
2.4 Processos de ensino / aprendizagem	22
<b>3. Projeto educativo</b>	<b>24</b>
3.1 Descrição do Projeto	24
3.1.1 Contextualização	24
3.1.2 Repertório trabalhado	24
3.1.3 Cronograma	25
3.2 Planificação	26

3.2.1 Pressupostos da unidade	26
3.2.2 Objetivos gerais	27
3.2.3 Vocabulário musical utilizado e apropriado pelos estudantes	28
3.2.4 Recursos utilizados	28
3.2.5 Atividades de aprendizagem desenvolvidas	29
3.2.6 Expectativas de aprendizagem	37
<b>4. Metodologia de Investigação</b>	<b>38</b>
4. Identificação do Método de Investigação-Ação	38
4.1.1 Caracterização do Método de Investigação Ação	38
4.1.2 Investigação-Ação em educação	39
4.1.3 Adequação da Investigação-Ação ao tema / problema	40
4.2 Identificação das técnicas de recolha e de tratamento dos dados	
4.2.1 Observação	41
4.2.2 Entrevista	42
4.2.3 Tratamento da Informação	44
<b>5. Apresentação e discussão de resultados</b>	<b>45</b>
5.1 Sala de Aula   Cantar e Tocar Instrumental Convencional	47
5.2 Refeitório   Tocar com instrumental não convencional	49
5.3 Pátio/Ginásio   Danças	52
<b>6. Conclusões</b>	<b>57</b>
6.1 Considerações finais sobre o estudo	57
6.2 Limitações	60
6.3 Implicações Educativas	61

## **Referências bibliográficas**

### **Índice de figuras**

Imagem 1 - Exemplo de partitura para os copos com as notas Láb e Sol

Tabela 1 – Cronograma

Tabela 2 – Guião da entrevista

Gráfico 1 – Perceções e aprendizagens por Tipo de trabalho

Gráfico 2 – Perceções e aprendizagens por Peça interpretada

Gráfico 3 – Perceções e aprendizagens por Local de trabalho

### **Índice de anexos (em suporte digital)**

Anexo 1 – Relatório

Anexo 2 – Vídeo da Apresentação

Anexo 3 – Fotografias

Anexo 4 – Transcrição das Entrevistas

Anexo 5 – Notas de Campo

Anexo 6 – Gráficos

Anexo 7 – Outros

## **1.INTRODUÇÃO**

### **1.1 Contextualização geral do projeto**

“A música, nas suas diferentes valências e contextos, é uma forma de conhecimento, de cultura, de construção e coesão identitária e de desenvolvimento individual e comunitário, possibilitadora de outros olhares sobre o mundo real e/ou imaginário. [...] A música faz parte do quotidiano das pessoas e das comunidades, sob diferentes formas e produtos, com diferentes usos e funções, com diferentes modos de apropriação” (Vasconcelos, 2003:4).

Pensar em ensino da música a crianças é pensar numa área que se encontra imiscuída nas suas vidas, apresentando características muito diferenciadas. Funcionando a par com as mudanças sociais e culturais, o ensino da música deve então ser visto como um “agente de criação, produção e difusão de cultura” (Vasconcelos,?:2)

O ensino de música apresentado neste projeto insere-se no “ensino regular”, e é trabalhado em âmbito de AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular).

As AEC decorrem do conceito de “Escola a tempo inteiro”, instituído pelo Ministério da Educação em 2006, e que tinha como objetivo promover o sucesso escolar das crianças e apoiar as famílias, permitindo assim que os alunos permanecessem na escola durante mais tempo (Palheiros,2007:29). Tendo potencial para ser um espaço de criatividade e inovação, contribuiria assim para o alargamento dos quadros de referência e para a construção de mundos sociais e culturais mais cosmopolitas. (Vasconcelos, 2007: 1)

O projeto apresentado foi desenvolvido com uma turma de 4ºano da Escola EB1 e Jardim de Infância Alto da Peça (Escola Alto da Peça), tendo decorrido entre Setembro e Dezembro de 2013.

Esta turma, constituída por 18 alunos, é uma turma reduzida por incluir dois alunos com Necessidades Educativas Especiais (deficit cognitivo e dislexia). Destes 18 alunos, 12 são do género feminino, e 6 do género masculino, tendo idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos.

A Escola Alto da Peça, localizada na freguesia de Alcabideche e inaugurada em 2011, para além de inscrever 8 turmas de 1º Ciclo (de 1º a 4º anos), com as quais comecei a trabalhar neste ano letivo, compreende também um Jardim de Infância que acolhe crianças a partir dos 3 anos de idade. (Câmara Municipal de Cascais, 2014)

## **1.2 Levantamento da problemática / Motivações pessoais**

“Considera-se que uma abordagem que tenha em conta, em primeiro lugar, o *todo* e depois *a parte* permite uma compreensão do fenómeno musical mais eficaz. Neste sentido, é fundamental que as crianças vivenciem um amplo e diversificado repertório musical através da audição, do canto, do movimento e da dança, da prática instrumental, da experimentação, improvisação e criação.” (Vasconcelos, 2006:7)

Tendo identificado aquilo que creio constituir um problema - o facto das aulas de música ainda ocorrerem num formato relativamente acomodado, repetitivo e não favorável à exploração musical nas suas várias vertentes - procurei neste projeto experimentar diferentes tipos de atividades e de processos de aprendizagem musical, realizando experiências diversificadas em diferentes ambientes escolares (espaços físicos, géneros musicais, fontes sonoras, etc.).

Trabalhar em contextos diversificados é algo que me interessa particularmente, não apenas porque acredito contribuir para um desenvolvimento musical muito enriquecedor para crianças, mas também por eu própria gostar de me relacionar de uma forma diversificada com o universo musical.

O facto de dar aulas de música há apenas 3 anos é também um motivo para a preferência por este tema, sentindo neste momento uma grande necessidade em explorar um repertório variado, bem como aplicar técnicas também variadas, de forma a ir encontrando campos com os quais me identifico enquanto pessoa e professora.

Acredito também que, apesar de ir seleccionando caminhos que quero percorrer mais do que outros, esta busca não irá finalizar-se com este projeto. A vontade

de trabalhar a educação musical sob diversos prismas é algo que acredito acompanhar-me ao longo da minha vida enquanto docente.

### **1.3 Apresentação geral da intervenção e investigação**

No decorrer deste **Projeto Educativo** foram trabalhadas áreas como o canto, o movimento corporal, e a prática de instrumental convencional e não convencional, sob a forma de 3 projetos |3 formas de fazer música, localizados em espaços físicos diferentes dentro da escola e cujas sonoridades se apresentam muito diferenciadas.

No **Pátio exterior** | **Ginásio** foi desenvolvido um trabalho na área do canto e de movimento corporal (movimento associado a 'dança') através de um repertório de danças tradicionais, havendo espaço para improvisação.

Na **Sala de aula**, recorrendo à voz e a instrumental Orff (flauta, xilofone, jogos de sinos), trabalhou-se um repertório mais clássico, havendo também espaço para improvisação sobre sons da natureza.

O espaço do **Refeitório** foi utilizado para experimentação de fontes sonoras não convencionais, através da interpretação de peças utilizando como recurso utensílios de cozinha (copos, pratos, etc.).

Com estas atividades pretendi levar o aluno a trabalhar o som sob várias perspetivas, nomeadamente: constituição do som (identificando sons através de timbre, altura, intensidade e duração), produção de som (através da voz, do corpo enquanto instrumento rítmico, da utilização de instrumentos musicais, e da utilização de objetos não convencionais), e propagação do som (pela experiência de espaços com acústicas diferenciadas).

O projeto assenta num princípio estrutural defendido nas Orientações programáticas da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico (Vasconcelos, 2006:5), de que “A música no 1º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de actividades” e de que “nesta fase de desenvolvimento” as crianças “aprendem fazendo”. Por este motivo, todas as atividades desenvolvidas, para além de variadas, passam por uma abordagem musical ativa da criança.

As 3 dimensões trabalhadas: *Prática Vocal, Prática Instrumental (Convencional e Não-Convencional)* e *Movimento Corporal*, foram exploradas de uma forma lúdica, evitando situações de puro exercício que levariam ao afastamento das crianças, e foram implementadas de forma gradual, harmoniosa, e atendendo às características de cada criança.

Este projeto foi apresentado parcialmente (as duas peças trabalhadas em sala de aula, e uma das trabalhadas no refeitório), no contexto de *Concertos de Natal*, concertos estes que se realizam anualmente no Museu Condes Castro Guimarães, em Cascais. No entanto o seu culminar, com a apresentação de todo o repertório (6 peças), ocorreu com uma apresentação realizada dentro da escola, e onde o público (alunos, professores, familiares das crianças, etc.) foi percorrendo os diferentes espaços de trabalho.

O **Projeto de Investigação** desenvolvido pretende responder à questão de investigação: *Que perceções e aprendizagens são desenvolvidas através das práticas musicais em diferentes ambientes escolares?*

O método a trabalhar foi o da Investigação-Ação, e a recolha de dados foi realizada através de observação direta e entrevistas, sendo os seus conteúdos analisados.

#### **1.4 Síntese dos capítulos**

O presente relatório encontra-se organizado em 6 capítulos: Introdução, Enquadramento Teórico, Projeto Educativo, Metodologia de Investigação, Apresentação e Discussão de Resultados, e Conclusões.

Seguindo a Introdução, no **Enquadramento Teórico** são abordados alguns pressupostos teóricos que sustentam o projeto desenvolvido, sendo evocados autores de relevo para os vários temas abordados. Neste sentido, é feita uma reflexão acerca dos diversificados meios que o projeto percorre, nomeadamente os meios materiais (voz, corpo e instrumentos), os meios expressivos, e os meios contextuais (ambientais); refletindo-se também acerca de processos de ensino-aprendizagem que o sustentam.

No segundo capítulo, **Projeto Educativo**, são descritas as etapas que o projeto percorre. Assim, o projeto é analisado sob vários prismas, nomeadamente quanto aos seus objetivos, quanto aos recursos utilizados, quanto às expectativas de aprendizagem, etc., e são também descritas, de uma forma relativamente detalhada, as estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na preparação do repertório.

No capítulo **Metodologia de Investigação** faz-se uma reflexão acerca das metodologias de investigação, e das técnicas de recolha e tratamento de dados utilizadas no projeto educativo. Assim, tendo identificado o método de Investigação-Ação como o que melhor se adequava ao trabalho desenvolvido, foram também analisadas as técnicas de recolha de dados - observação (direta e a partir de registo audiovisual), notas de campo e entrevistas - sendo analisados os seus conteúdos.

Na **Apresentação e Discussão de Resultados**, faz-se o cruzamento entre os dados obtidos quer a partir de entrevistas, quer a partir de observação direta (que incluem notas de campo), no sentido de encontrar respostas para a questão de investigação: *Que percepções e aprendizagens são desenvolvidas através das práticas musicais em diferentes ambientes escolares?*

Por último, o capítulo das **Conclusões** tem como objetivo a formulação de conclusões e a aferição das implicações educativas que poderão resultar deste projeto.

Das conclusões aferidas, destaca-se o facto de as crianças ainda terem uma visão convencional sobre a aprendizagem, considerando-a mais eficiente num contexto mais formal (em sala de aula e a tocar instrumental convencional), e cujo sucesso depende de um esforço e de uma adaptação, desvalorizando assim as atividades que lhes deram mais prazer.

Destaco também o facto da aproximação a ambientes sonoros fora do comum surtirem, mesmo que as crianças não se apercebam, um efeito muito relevante nas aprendizagens, ativando sentidos e emoções que podem simultaneamente enriquecer o quotidiano das crianças.

Neste capítulo são também apontadas algumas limitações que foram sendo levantadas no decorrer das atividades.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste projeto pretendo trabalhar a educação musical de uma forma diversificada, através da exploração de diferentes meios: os **meios materiais**, nomeadamente a voz, o corpo e os instrumentos; bem como promover a vivência de diferentes **meios expressivos**; tudo isto em **meios contextuais** (ambientais) igualmente diversificados. A organização deste capítulo vai ao encontro deste objetivos.

### 2.1 Meios materiais

#### 2.1.1 Voz

A voz, considerada como *Instrumento primordial*, constitui-se um modo natural de expressão e comunicação da criança, estando muito marcada pela cultura e pela vivência familiar. Por este motivo, a prática vocal está no centro da aprendizagem musical no 1º ciclo, e deve ser explorada de forma a contribuir para o seu bom desenvolvimento (Vasconcelos, 2006: 10).

Embora a produção de um som musical seja um ato supostamente natural (e logo não necessitar de ser ensinado), quando a criança toma consciência desse gesto ao produzir uma linha melódica, esta já se encontra no plano do artifício, e logo da arte, e como tal exige uma técnica (Pereira, 2009: 33).

Embora o trabalho da técnica e interpretação deva ser rigoroso e exigente, tendo em conta a afinação, a dicção, o fraseado e a expressividade (Vasconcelos, 2006: 10), este não deve desincentivar a criança do ato de cantar, cabendo ao professor a tarefa de ajudar a criança a ultrapassar dificuldades e uma possível falta de interesse, num ambiente facilitador da aprendizagem, garantindo que a transmissão dos princípios fundamentais técnicos é adequada às características físicas, fisiológicas, cognitivas e psicológicas das crianças, e que é revestida de uma componente lúdica.

São vários os pedagogos musicais do séc. XX que colocam a voz como instrumento primordial do homem, nomeadamente Zoltan Kodály, Justine Ward, Carl Orff e Edgar Willems. Embora abordem a questão de diferentes perspetivas, todos encaram o canto como um indutor de aprendizagens musicais que promovem um substancial enriquecimento ao nível das competências cognitivas, pessoais e sociais (Mendes, 2011: 6).

Zoltan Kodály, em colaboração com Bela Bartók, chegou mesmo a promover uma reestruturação do ensino da música no seu país (Sousa, 1999: 15), Hungria, através do canto. Considerando a voz como a base do trabalho pedagógico, Kodály trabalhou para que a formação musical tivesse como base o canto (associado a repertório nacional), e preocupando-se em transmitir “boa” música através de um caminho intuitivo em detrimento de um caminho intelectual e racional. A valorização da voz humana tinha também como objetivo colmatar a falha de recursos das escolas, tendo obtido resultados muito relevantes (Cruz, 1988:10).

Kodály utilizou um sistema de leitura musical por relatividade (Bocedização), utilizando gestos manuais para os graus da escala, associando assim o corpo com a altura dos sons.

Também Justine Ward, pianista e pedagoga americana, terá utilizado um sistema de leitura musical por relatividade, permitindo às crianças estabelecerem um paralelismo entre altura do som e posição das mãos no espaço (quanto mais agudo o som, numa posição mais alta estarão as mãos – peito, queixo, nariz, testa ou por cima da cabeça) (Godinho, 2006: 5).

A leitura musical por relatividade foi uma estratégia muito utilizada no decorrer deste projeto, sobretudo numa fase de trabalho inicial de aprendizagem das canções.

Ward deu origem ao “Método Ward” de educação para crianças, cujo principal objetivo é proporcionar uma educação musical sólida e viva a todas as crianças, através da preparação da voz, do ouvido e do sentido rítmico, de forma a permitir que, através de brincadeiras com sons e ritmos, se adquira uma expressão livre e criativa (Sousa, 1999: 16).

### **2.1.2 Corpo**

A existência de uma ligação direta entre o movimento corporal e a compreensão/expressão musical é algo que se tem vindo a tornar cada vez mais consciente. Esta ligação estabelece-se desde muito cedo, e comprova-se pela capacidade que a música tem de provocar reações físicas a experiências emotivas, reações estas que dependem das características dos vários parâmetros musicais e das suas interações, nomeadamente no campo

melódico, harmónico, tímbrico, mas sobretudo através do rítmico. Por outro lado, a própria produção musical depende da atividade física, quer das cordas vocais, dos batimentos corporais ou dos movimentos associados à execução instrumental.

Do ponto de vista histórico, a inclusão do movimento na educação musical tem sido feita de forma gradual, começando por ser utilizado de forma pragmática, funcionando apenas como um meio/estratégia de apoio à prática instrumental ou de outras competências musicais, mas evoluindo no sentido de se tornar um fim em si mesmo, integrando-se com outras artes e potenciando o desenvolvimento da expressividade, da sensibilidade, da imaginação e da criatividade. Uma evolução muito positiva no sentido em que se altera a visão do corpo como “subsidiário para uma perspetiva de corpo central no conhecimento de nós e do mundo, de nós e da música.” (Godinho, 2006: 6).

Estas diferentes abordagens serão reconhecidas no projeto a desenvolver, verificando-se quer na aprendizagem dos instrumentos de lâminas, onde houve um trabalho de preparação através do corpo; quer através das danças, coordenadas ou improvisadas, onde o movimento corporal consistia num fim em si mesmo.

A inclusão do movimento e da expressão musical no ensino da música tem vindo a ser trabalhado por alguns pedagogos musicais, nomeadamente Stanley Hall, John Dewey, Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff, e também por Zoltan Kodály e Justine Ward.

Stanley Hall e John Dewey encontram-se associados a reformas educativas dos finais do séc. XX, enquanto Dalcroze vai mais além, defendendo a importância da inclusão do movimento no *currículum*. Para todos eles, o ritmo é o parâmetro musical que apresenta maior importância na ligação da música com o corpo (Godinho, 2006: 4). Jaques-Dalcroze, compositor e pedagogo austríaco de origem suíça, defende um método ativo, onde a aprendizagem musical se faz através do corpo, promovendo o desenvolvimento da psicomotricidade e da criatividade sobretudo através do ritmo, do solfejo corporal e da improvisação (Sousa, 1999: 12).

Carl Orff (1895-1982), compositor, diretor de orquestra, professor e pedagogo alemão, teve uma grande contribuição na área da pedagogia musical com a sua

obra escolar - *Orff-Schulwerk* - um conceito pedagógico no ensino da música para crianças decorrente da sua obra *Musik für Kinder*, baseado sobretudo no canto e na percussão, e que pretende integrar diferentes atividades artísticas numa ação global em que a comunicação e a expressão têm um lugar preponderante (Martins, 1998:4).

As suas ideias fixaram-se em muitas partes do mundo, tendo sido os ritmos, as canções e as danças o ponto de partida para o seu desenvolvimento (Regner, 2001:9).

Segundo Jos Wuytack, pedagogo e compositor belga (autor de uma parte relevante do repertório que desenvolvi neste projeto), que tem realizado um trabalho baseado na pedagogia musical ativa fundamentada nos princípios de Carl Orff, a pedagogia Orff baseia-se na “atividade, na criatividade e no trabalho de grupo. É mais uma filosofia do que um método! Não há um programa definido, cada professor segue a sua própria intuição. (...) Cada um trabalha conforme as suas capacidades e circunstâncias.” (Palheiros, 1988:6).

Os princípios de Orff, baseados no agir, reagir, integrar e colaborar, materializam-se na satisfação do cantar, tocar, dançar e realizar atividades lúdicas desenvolvendo a criatividade (Sousa, 1999:14). Para pôr em prática estas ideias, procurou instrumentos de fácil manuseamento – instrumental Orff - que são parte dos recursos utilizados no projeto.

Edgar Willems, músico e pedagogo belga, considera que “é na própria música, estudada sob o ângulo da natureza humana, que nós podemos encontrar os princípios básicos mais apropriados à educação musical.” (Macedo, 1999:9). Assim, a sua metodologia viva e profunda pretende ir à raiz da personalidade do ser humano, tendo como ponto de partida o movimento e a voz, e passando para segundo plano a iniciação solfegística e instrumental.

Willems trabalha com base num material auditivo variado para aproximação aos diversos aspetos do som/audição; nos *batimentos* para desenvolver o instinto rítmico; e nas canções para a prática solfegística e instrumental (Sousa, 1999:13).

O trabalho deste pedagogo assenta na exploração de ritmos associados ao corpo, considerando fundamental para a criança o despertar e o desenvolvimento, desde a mais tenra idade, do “sentido do ritmo vivo, isto é, do

instinto rítmico” (Willems, 1982:1), insistindo sobre o “valor musical-humano da educação rítmica que atinge o dinamismo, a motricidade, a sensorialidade e a audição dos alunos.” (Willems, 1982:2), encorajando os educadores a acederem a múltiplas formas rítmicas, podendo-o fazer através dos *batimentos* que sugere.

A abordagem rítmica é marcante no meu projeto educativo, manifestando-se quer através do corpo (danças), quer através de prática instrumental (sobretudo na não convencional).

### **2.1.3 Instrumentos**

#### **2.1.3.1 Prática instrumental convencional**

Como já foi referido, Carl Orff procurou por em prática as suas ideias através de instrumentos de fácil manuseamento – instrumental Orff - instrumentos que, com exceção da flauta de bisel, são instrumentos de percussão (pois são batidos). Estes podem ser classificados quanto à sua altura – definida ou indefinida, ou quanto à sua família – peles, madeira ou metal.

Segundo Wuytack, estes instrumentos constituem um bom recurso instrumental dada a sua facilidade de manuseamento, afinação cuidada e qualidade sonora equilibrada, utilizando igualmente este instrumental por considerar que “estes instrumentos proporcionam uma oportunidade fantástica para desenvolver uma consciencialização nas áreas de descoberta musical, realização de música de conjunto, criação de novas formas e perceção dos vários elementos da música” (Wuytack, 1993, p.6).

#### **2.1.3.2 Prática instrumental não convencional**

A profusão de estímulos sensoriais presentes nos dias de hoje, nomeadamente nas cidades, tem levado a uma alteração na forma de receção das informações através dos vários sentidos (visão, audição, tato, odor e paladar). Para controlar a elevada quantidade de estímulos que o nosso cérebro recebe, este protege-se seleccionando-os, cabendo ao professor a tarefa de orientar o sentido da audição das crianças para sonoridades interessantes e variadas.

Desta forma, quer a partir da construção dos seus próprios instrumentos musicais, quer na exploração de objetos utilizados no seu dia-a-dia (projeto que

foi desenvolvido), a criança deve ter a possibilidade de se relacionar com objetos que se apresentem variados quer do ponto de vista *táctil* (macios, ásperos, angulosos, arredondados, etc.), quer do ponto de vista *sonoro* (sons compridos ou curtos, agudos ou graves, cortantes, abafados, etc.); deve aprender a distinguir diferentes formas de *produção* de som (bater, sacudir, esfregar, soprar, dedilhar, etc.); e deve ter contacto com diferentes fenómenos *acústicos* (amplificação do som/ressonância, origem do som, etc.).

É sobretudo no trabalho desenvolvido no refeitório que se materializam estas ideias.

Murray Schafer (1933), compositor e educador musical canadiano, procura ensinar a “abrir os ouvidos para os sons do mundo” (Fonterrada, 1997:3). Enquanto educador de carácter peculiar, Schafer acredita que o ensino baseado no treino e nas regras rígidas deve ser substituído por incentivos à capacidade criativa do ser humano que deve ser desafiado a procurar respostas a questões, incentivando desta forma ao diálogo aberto e à discussão entre alunos e professores.

No texto da antropóloga M. Fonterrada podemos ler: “se fosse possível resumir toda a sua filosofia numa só palavra, esta seria Ephtah! Abre-te! Uma abertura dos ouvidos para os sons do mundo, os actuais, os desaparecidos, e os condenados à extinção (...) Para os sons da terra, da água, do ar e do fogo (...) para os sons do quotidiano, daqui e de agora, para os sons da cidade, dos campos, dos animais, das plantas, dos corpos, das máquinas, enfim, para os sons da vida.” (1997:12).

Assim, as propostas de Schafer “tiram a música do pedestal em que foi colocada pela Civilização ocidental” e recolocam-na, “como ocorria nas civilizações ancestrais”, no “centro da sociedade mais próxima e identificada às atividades quotidianas ou cerimoniais, estando, portanto, ao alcance de todos” (Fonterrada, 1997:5), independentemente do seu talento, da faixa etária ou classe social.

O seu trabalho assenta na exploração de materiais encontrados no próprio meio-ambiente, procurando modificar substancialmente a relação ser humano/ambiente sonoro, e dando vida ao conceito que apelida de *Soundscape* (Paisagem Sonora) (Fonterrada, 1997:5).

É no resgatar de sons que não ouvimos, por estarem de tal forma agarrados no nosso dia-a-dia, que o meu projeto se liga com o de Schafer. O objetivo é desligá-los do simples *pano de fundo* (Fonterrada, 1993:12) que constitui o nosso cenário ambiental e dar-lhes um novo significado.

Esta forma de encarar o universo sonoro tem também muitas pontes com o trabalho do compositor americano John Cage (1912-1992), uma figura incontornável, inspiradora, influente e controversa da história da música do século XX, universalmente reconhecido como uma das figuras mais preponderantes da *avant-garde* musical do pós-guerra. Aluno de Schoenberg, Marcel Duchamp, e Daisetz Teitaro Suzuki, entre outros, John Cage passou grande parte da sua carreira em busca de um propósito invulgar: “*abdicar do controlo para que os sons possam ser sons*” (Nicholls, 2002:1).

O compositor explorou uma grande diversidade de universos sonoros, dando origem a obras como *4'33"* (a sua obra mais famosa e controversa onde 3 andamentos de silêncio permitem que haja uma apropriação do som envolvente), *Prepared piano* (onde explora uma diversidade de timbres ao colocar objetos dentro de um piano), *Imaginary landscapes nº4* (escrita para 12 recetores de rádio onde se destaca a ideia de aleatoriedade), etc..

Para o compositor americano, o interesse está nos sons tal e qual como eles são: “I love sounds, just as they are. And I have no need them to be anything more than what they are” (Cage, 1991).

Esta ideia de que os sons têm importância e interesse por si só terá certamente influenciado os princípios educativos defendidos por Schafer.

## **2.2 Meios Expressivos**

Para além de trabalhar os meios materiais (voz, corpo e instrumentos) de uma forma diversificada, neste projeto estes elementos são trabalhados de uma forma expressiva igualmente diversificada, considerando por isso pertinente referir aquilo que são meios expressivos de desenvolvimento e de fruição musical.

A voz, já referida em termos técnicos, é utilizada de uma forma expressiva quer seja a cantar, quer seja como meio de evocação da realidade (como imitar o som do vento ou da água); o corpo, para além de se poder expressar através

da dança, pode também ser utilizado como instrumento de percussão para elaboração de ritmos ou para imitação de outras realidades através da mímica; os instrumentos poderão também evocar outras realidades (através do ritmo, da melodia ou harmonia).

Visto que o trabalho realizado não se vai situar apenas ao nível da exploração dos materiais, mas vai subir a uma camada de exploração expressiva, considero pertinente analisar a teoria do desenvolvimento musical e cognitivo realizado pelo educador musical Keith Swanwick, teoria esta inspirada na obra de Piaget (Assis, 2006:2).

Swanwick, partindo da sua investigação em escolas de música inglesas (onde analisa composições das crianças) e da sua própria experiência enquanto docente, organizou um método de observação, de compreensão e de análise da forma como a música se desenvolve no ser humano, concluindo que esta se faz por etapas sucessivas, partindo do simples para o complexo e que, partindo da ideia de desenvolvimento, existe uma sequência isto é, existe uma ordem onde as aquisições anteriores são necessárias para se produzirem as fases seguintes.

Destas conclusões surge o modelo em forma de espiral, modelo este que permite compreender como progride o conhecimento musical em determinados estádios de desenvolvimento da criança isto é, em diferentes faixas etárias, mais concretamente entre os 3 e os 11 anos (Costa, 2010:42). Na espiral de Swanwick e Tilman, a experiência musical desenvolve-se então através de quatro camadas de qualidade cumulativa que são os materiais, a expressão, a forma e o valor.

O primeiro estádio (0-4anos), *Materiais*, baseia-se na aquisição de competências; no segundo (5-9), *Expressão*, verifica-se um reconhecimento e produção do gesto expressivo; no terceiro (10-15), há um reconhecimento operacional de normas e desvios; e no quarto (15+), existe já uma resposta estética (Gonçalves, 2010:26).

O trabalho que desenvolvo é realizado com crianças entre os 8 e os 10 anos, e que se enquadram no segundo estádio.

Willems, no seu trajeto enquanto educador musical, trabalhou sobre as bases psicológicas para a educação musical partindo dos elementos musicais (ritmo, melodia e harmonia), elementos estes que surgem na espiral de Swanwick apenas ao nível da expressão.

Para isso, procurou estabelecer relações entre o som e a natureza humana - estudando a audição, que considera a base da musicalidade - em função de três aspetos interdependentes; os aspetos sensoriais, os afetivos e os mentais (Figueiredo :86).

Para este pedagogo, a música deveria ser olhada numa perspetiva psicológica, considerando ser na própria música, estudada sob o ângulo da natureza humana, que se podem encontrar os princípios básicos mais apropriados à educação musical. Partindo do princípio de que os elementos fundamentais da música são o ritmo, a melodia e a harmonia (Macedo, 1999: 9), o objetivo deste pedagogo é que as crianças (e os adultos) reencontrem em si a “autentica vida rítmica, a autentica vida melódica e a autentica vida harmónica em tudo o que realizam, isto é, reencontrem as suas energias vitais próprias, instintivas, inatas, por vezes inibidas (por exemplo nos movimentos corporais), porque não tiveram no fundo a revelação da autentica musica viva” (Chapuis, 2001: 5). Desta forma, o autor contesta as aulas dadas em Conservatórios, por considerar obedecerem a padrões formais, e colocarem o estudo do instrumento no centro da aprendizagem, ao ponto em que este se torna mais importante do que a própria musica.

A abordagem ao pensamento de Willems torna-se pertinente neste projeto, na medida em que realizo um trabalho de aproximação ao ritmo, quer através de percussão corporal associado às danças, quer através de instrumentos musicais; um trabalho de aproximação à melodia a cantar e a tocar instrumentos musicais; e um trabalho de aproximação à harmonia através de instrumentos musicais.

### **2.3 Meios contextuais (ambientais)**

No que respeita ao trabalho com os alunos em espaços diversificados, o arquiteto finlandês Juhani Pallasmaa é uma referência central.

Defendendo à partida a importância da Arte e da Arquitetura no reforço da identidade pessoal dos sujeitos, no célebre livro “The Eyes of the Skin Architecture and the Senses” (2005) o autor contesta a dominância do sentido da visão na arquitetura contemporânea, e que em “em vez de criar meros objetos de sedução visual, a arquitetura relaciona, medeia e projeta significados” (Pallasmaa, 2005: 11). Assim, considera que o resultado final de qualquer edifício ultrapassa a própria arquitetura, redirecionando a nossa consciência para o mundo e a nossa identidade.

Insurgindo-se contra uma arquitetura de “sedução visual” que valoriza as “dimensões intelectual e conceitual”, Pallasmaa proclama antes uma arquitetura de experiências multissensoriais que considera ir ao encontro da essência “física e sensual” dos espaços. O autor considera evidente que uma “arquitetura ‘que intensifique a vida’ deva provocar todos os sentidos simultaneamente e fundir a nossa imagem de indivíduos com a nossa experiência do mundo” (Idem).

Assim, defende que a arquitetura não deve consistir apenas num “instrumento de funcionalidade, conforto corporal ou prazer, perdendo a sua tarefa mediática, mas precisa de equilibrar-se e manter os seus segredos e mistérios impenetráveis no sentido de ativar a nossa imaginação e emoções” (Martau, 2007:57).

Neste projeto, o trabalho em espaços diversificados da escola teve como objetivo, e tal como defende Pallasmaa, proporcionar uma estimulação dos vários sentidos.

#### **2.4 Processos de ensino / aprendizagem**

Para o desenvolvimento do projeto, utilizarei métodos de transmissão e aquisição de conhecimentos musicais que se baseiam quer na *aprendizagem formal* quer na *aprendizagem informal*, conceitos estes explorados por Lucy Green e que, embora distintos, são possíveis de trabalhar em conjunto (Green, 2000). A autora assinala 5 parâmetros que considera relevantes para a distinção entre estes dois processos de aprendizagem (Green, 2010), e cuja análise permite constatar que, apesar do meu projeto oscilar entre os dois, pende no entanto mais para um ambiente informal de aprendizagem. Dos

parâmetros que o levam a pender para um ambiente mais *formal* tem-se o facto de o repertório ser imposto (e não escolhido pelos alunos), e do trabalho ser realizado com o professor (e não entre pares); a pender mais para um ambiente *informal* de aprendizagem tem-se o facto das crianças aprenderem sobretudo a tocar de ouvido (sem recurso a partituras), da aprendizagem ser realizada como um todo (e não de uma forma sequencial e estruturada), e do trabalho integrar a audição, a performance e a composição (os três parâmetros musicais mais significantes segundo Keith Swanwick).

Keith Swanwick, educador musical inglês, no seu modelo “CLASP”(1979:45) partilha aqueles que considera serem os parâmetros musicais mais significativos, e que devem orientar um planeamento pedagógico-musical.

Para o autor, a educação musical deve assentar em três eixos principais: C de Composition, A de Audition e P de Performance, aos quais se juntam os eixos secundários: L de literature, e S de skills.

O projeto que irei realizar terá como base estes conceitos, e percorrerá os 3 eixos principais através de atividades diversificadas que incluem a prática vocal, a instrumental e o movimento corporal.

Estes 3 conceitos serão trabalhados com base num repertório variado, e de uma forma diversificada quer em termos de processos de ensino-aprendizagem, quer de espaços de trabalho, sendo as várias etapas de trabalho descritas no capítulo que se segue.

### **3. PROJETO EDUCATIVO**

#### **3.1 DESCRIÇÃO DO PROJETO**

##### **3.1.1 Contextualização**

O projeto desenvolveu-se com uma turma (reduzida) de 16 alunos de 4ºano, dois deles com NEE (deficit cognitivo e dislexia).

As bases de trabalho a nível musical desta turma encontravam-se com algumas limitações, eventualmente fruto de terem tido aulas de música (também em formato AEC) apenas durante o 1º ano. Este motivo levou a que o trabalho com instrumentos musicais, sobretudo na aprendizagem da flauta de bisel, exigisse algum tempo inicial.

##### **3.1.2 Repertório trabalhado**

Neste projeto procurei trabalhar um repertório diversificado em contextos diversificados.

Em sala de aula foram trabalhadas 2 peças recorrendo a instrumental convencional e voz, havendo também espaço para improvisação/imitação com voz de sons alusivos a um bosque. Apesar de ambas as peças utilizarem uma linha melódica retirada de um Curso de pedagogia musical Prof. Jos Wuytack-1º grau, que realizei em Agosto de 2013 (Wuytack, 2013), a sonoridade obtida é substancialmente diferente da original, devido à utilização de diferentes instrumentos musicais, introdução de secção com reprodução de sons de um bosque, alteração da forma da peça, etc..

No pátio exterior/ginásio trabalharam-se 2 danças, também com a mesma origem (Curso Wuytack), e também com consideráveis alterações como a introdução de djambés, a alteração do posicionamento das crianças no espaço, etc.. Apesar destas alterações, as danças mantiveram-se um pouco mais fieis à versão original.

No refeitório trabalharam-se duas peças da minha autoria, utilizando pontualmente uma sequência rítmica existente, visualizada no *youtube*, com copos de plástico.

### 3.1.3 Cronograma

Para o desenvolvimento deste projeto, trabalhado em várias aulas seguidas como preparação de um repertório, foram utilizadas 14 sessões de 60 minutos e uma para a apresentação. No dia 5 de Dezembro de 2013, foi realizada uma apresentação no âmbito dos *Concertos de Natal*, no Museu Condes Castro Guimarães, em Cascais, onde os alunos apresentaram as peças “Cuco”, “A Coruja” e “Melodias na Cozinha”.

O cronograma que se segue permite perceber que, e de forma a obter resultados mais fidedignos, foi realizado um número relativamente semelhante de sessões por atividade, e que estas sessões foram decorrendo alternadamente ao longo do tempo (e não em grupos).

**Tabela 1 – Cronograma**

SESSÃO	MÚSICA E MOVIMENTO (pátio exterior   ginásio)	INSTRUMENTAL ORFF (sala de aula)	INSTRUMENTAL NÃO CONVENCIONAL (refeitório)
1   23.10.2013	“Funga Alafia”		
2   24.10.2013			“Cozinhar com ostinatos rítmicos”
3   30.10.2013		“A Coruja”	
4   31.10.2013	“Casatchok”		
5   06.11.2013			“Melodias na cozinha”
6   07.11.2013	“Funga Alafia” “Casatchok”		
7   13.11.2013		“Cuco”	
8   14.11.2013			“Cozinhar com ostinatos rítmicos” “Melodias na cozinha”
9   20.11.2013		“Cuco” e “A Coruja”	
10   21.11.2013	“Funga Alafia” “Casatchok”		
11   27.11.2013			“Cozinhar com ostinatos rítmicos” “Melodias na cozinha”
12   28.11.2013		“Cuco” e “A Coruja”	
13   04.12.2013		“Cuco” e “A Coruja”	
14   05.12.2013	“Casatchok”		
15   11.12.2013	APRESENTAÇÃO   AULA ABERTA		

## **3.2 PLANIFICAÇÃO**

A planificação foi estruturada com base em 6 domínios cuja definição se baseia nas *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico* (Vasconcelos, 2006:15): pressupostos da unidade, contextualização, objetivos gerais, vocabulário musical utilizado e apropriado pelos estudantes, recursos utilizados, atividades de aprendizagem desenvolvidas e expectativas de aprendizagem.

### **3.2.1 Pressupostos da unidade**

Trabalho no pátio exterior e ginásio | Prática vocal e movimento

Nesta atividade procura-se que o aluno desenvolva competências ao nível do canto, bem como do movimento corporal associado a uma melodia (corpo como forma de expressão e corpo como instrumento rítmico e tímbrico).

Estas atividades foram realizadas em conjunto, levando a criança a aprender a interligar diferentes formas de arte: música e movimento.

Pretende-se que a criança desenvolva competências ao nível da prática coral (a uma voz), que consiga exprimir ideias/emoções ao nível do corpo, e que seja capaz de executar ritmos com diversas partes do corpo, levando a um trabalho de coordenação a vários níveis.

Trabalho em sala de aula | Prática vocal e instrumental

Esta atividade centra-se no desenvolvimento de competências ao nível do canto (prática coral a uma voz) e da prática instrumental (flautas e instrumental Orff), numa base de música de conjunto.

As crianças aprenderam as canções a tocar de ouvido isto é, sem recurso a partituras.

Trabalho no refeitório | Prática instrumental não convencional

Nesta atividade procura-se o desenvolvimento da acuidade auditiva, e consiste em colocar as crianças em contacto com o sistema de produção de sons / objetos utilizados no quotidiano do refeitório da escola.

A exploração de sons foi realizada sobretudo com base em elementos rítmicos e harmónicos.

Apesar dos alunos não terem aprendido a ler notação musical convencional, houve uma aproximação à leitura através do trabalho (de uma forma não convencional), sobre uma partitura convencional.

### **3.2.2 Objetivos gerais**

Para além de uma utilização correta da voz e do corpo, e de uma manipulação também correta dos instrumentos musicais, pretende-se com este projeto desenvolver o pensamento musical expressivo através da vivência de ritmos, melodias e harmonias (os vários elementos da música).

Pretende-se então que a criança, com o trabalho desenvolvido no pátio exterior/ginásio e em sala de aula, aprenda a:

- ao nível da voz:
  - cantar com acuidade rítmica, correção de texto e afinadamente
  - utilizar os sons de uma forma estruturada e expressiva, controlando a dinâmica
  - desenvolver a prática coral a uma voz
  - reproduzir sons presentes na natureza (sons de bosque)
- no domínio físico-motor:
  - expressar ideias/sensações através de movimento corporal
  - reproduzir células rítmicas utilizando o seu corpo
- ao nível instrumental:
  - identificar e caracterizar os instrumentos trabalhados
  - tocar os mesmos instrumentos
- expressar-se em grupo e publicamente através da voz, do movimento corporal e de instrumentos musicais convencionais.

Com o trabalho desenvolvido no refeitório pretende-se que a criança aprenda a:

- desenvolver a acuidade auditiva, tendo perceção de alguns conceitos musicais como timbre, altura, duração, intensidade e ritmo

- recolher e explorar sons de diversas naturezas, e a conferir-lhes ordem e estrutura
- relacionar-se com uma partitura de notação convencional
- organizar material sonoro/musical de um modo estruturado (em função de timbres, intensidades, etc.)
- distinguir alguns mecanismos que são a base sonora de instrumentos musicais convencionais
- Expressar-se em grupo e publicamente através de instrumentos musicais não convencionais

### **3.2.3 Vocabulário musical utilizado e apropriado pelos estudantes**

Ao longo deste projeto, o aluno deverá ser capaz de compreender, utilizar e desenvolver vocabulário adequado relacionado com:

- a utilização da voz
- a utilização do corpo em movimento
- as diferentes técnicas instrumentais
- conceitos, códigos e convenções

### **3.2.4 Recursos utilizados**

- flautas dos alunos
- xilofone soprano, 4 jogos de sinos, teclado eletrónico, pau de chuva, apito para chamar aves
- instrumentos não convencionais: paus chineses, garrações de plástico, canecas metálicas, copos medidores metálicos, tampas de tachos, martelo /base para partir marisco, copos de vidro, copos de plástico, pratos.
- partitura musical



Parte B – Parados no mesmo local, de frente para a roda, e com joelhos fletidos, realizar os seguintes gestos: apontar para cabeça (1), mostrar as palmas das mãos à frente (2), apontar para a boca (3), frente (2), apontar para o coração (4), frente (2), fechar os braços (5a), abrir os braços (5b). Realiza-se a mesma sequência duas vezes.



Parte C – Sem sair do mesmo local, e com joelhos fletidos, saltam no 1º tempo de cada compasso (como a simbolizar a passagem pelos 4 pontos cardiais): meia volta à direita, uma quarto de volta à esquerda, meia-volta à direita, e um quarto de volta à direita (regressam à posição inicial). A sequência será realizada duas vezes.

Depois de verificar alguma segurança nos movimentos, as crianças saíram da posição em linha, para estar em roda.

Foram escolhidos 3 alunos para, no interior da roda e em posição de joelhos, tocarem um ostinato rítmico nos djambés.

“Casatchok” (dança russa) | Pátio exterior/Ginásio



Distribuir os alunos pelo espaço, com pares frente a frente.

Indicar a forma: introdução A B C. Aprendizagem da sequência da dança.

Aprendizagem da melodia e juntar a dança com melodia.

Introdução - com as mãos dadas ao par e parados, sacudir os braços (B) e dizer em *ff* “Ca-sa, ca-sa, ca-sa-tchock” (2 compassos). Com passos pequenos, andar para trás afastando-se do par. Com passos grandes, andar em direção ao par e bater com as mãos no mesmo (M/M).

Voz  
M/M  
B  
P

Ca-sa, ca-sa, ca - sa-tchock

↓ D E D E ↑ D E D E D

A – Percussão corporal com o par: MD (mão direita na mão direita do par), ME (mão esquerda na mão esquerda do par), Pal (palmas), J (joelhos).

MD  
ME  
Pal  
J

B – Os pares dão o braço direito, com o braço esquerdo no ar, e giram “em moinho” à direita (dois compassos), realizando depois o inverso (à esquerda), enquanto dizem “Casatchock”.

D E D E D E D E D E

C – Os pares, frente a frente, improvisam uma dança com o par (4 compassos). Toda a dança é repetida duas vezes.

### “A coruja” | Sala de aula

Fá. sol. lá. a co - ru - ja lá. Sol. lá. si. é u - ma a - ve a - ssim. Si.  
lá. ré. dó. de noi - te ca - ça só. Dó. dó. si. lá. sol. fá. de di - a dor - mi - rá.

Um dos alunos esclarece o que é uma coruja. Aprender o texto, trabalhando-o

expressivamente (dizê-lo de uma forma triste, alegre, a rir, a chorar, tímida, etc) e com diversas dinâmicas (*ff, f, mf, p, pp*), e articulações (*staccato, legato*).

Aprender a melodia trabalhando os mesmos conceitos.

Cantar a totalidade da canção. No fim dividir a turma e cantar em formato de pergunta-resposta.

Aprender os gestos associados (mímica) e juntar.


Aprender as notas na flauta: Fá, Fá, Sol, Sol, Lá, Lá, Fá, Fá (semínimas intercaladas por pausas de semínimas). Aprendizagem primeiro por imitação, seguida de leitura musical por relatividade (tocam enquanto faço gestos), e por fim sem qualquer indicação.

Aprender as notas nos jogos de sinos e xilofone. As notas são as mesmas da flauta, mas entram no contratempo, funcionando como pergunta-resposta.

Realizar a totalidade da canção, com a seguinte sequência:

- Piano + Mímica
- Piano + Mímica + Voz (todas as crianças)
- Piano + Flauta (6 crianças) + J. Sinos(4)/Xilofone(1)
- Piano + Flauta + J. Sinos/Xilofone + Voz (7)

### “Cuco” | Sala de aula



1. Cu - cu, cu - cu! E-le can-ta no jar- dim. Cu - cu, cu - cu! E-le can-ta pa-ra mim.  
2. Cu - cu, cu - cu! O má-gi-co can - tar. Cu - cu, cu - cu! Já va-mos es-cu - tar.

Aprender o texto e a melodia seguindo o método utilizado para a aprendizagem de “A Coruja”.

Aprender as notas Dó e Lá na flauta.

Aprender as notas Dó e Lá nos jogos de sinos (JS), com uma baqueta em cada mão, que tocam alternadamente.

Aprender a tocar as notas Fá e Dó em simultâneo no xilofone.

Juntar os 3 instrumentos: o xilofone faz uma introdução de 8 compassos, e entram seguidamente a flauta e JS em formato de pergunta-resposta (tocam



### Materiais utilizados:

	Instrumentos:		ostinato	nº alunos
1.	Garrações de água percutidos	Plásticos	A	5
2.	Garrações de água raspados			
3.	Pauzinhos chineses percutem o copo metálico	Metais	B	2
4.	P. chineses percutem copos medidores metálicos			2
5.	Tampas de tachos			2
6.	Martelo da sapateira	Vidros (sobretudo)	C	2
7.	Pauzinhos chineses percutem copos de vidro			2
8.	Pauzinhos chineses percutem o prato			3
9.	Jogo de Copos		D	Variável

### Sequência da peça:

Durante toda a peça há 2 alunos que reproduzem o ostinato A com garrações de água, alternando o percutir com o raspar (em *pp*). A sequência é a seguinte:

	Instrumento:	Ostinato
1º	1. e 2. ( <i>mf</i> ) 1. e 2. ( <i>mf</i> )	A
2º	3. 4. 5. 3. + 4. + 5.	B

	Instrumento:	Ostinato
3º	6. 7. 8. 6. + 7. + 8.	C
4º	9. (1 aluno) 9. (10 alunos) 9. (todos, 18)	D

### Aprendizagem da peça:

Como introdução, realizou-se uma breve explicação acerca de alguns fenômenos acústicos como a origem do som, sua propagação e a recepção através do nosso sistema auditivo. Analisaram-se as várias formas de tocar nos utensílios da cozinha, e procuraram-se semelhanças com instrumentos musicais convencionais.

De seguida, e por imitação, foram reproduzidos os vários ostinatos, havendo posteriormente uma separação por instrumentos.

Foi lembrada a sequência do “Jogo de Copos”, aprendida no início do ano em sala de aula, e no final juntou-se tudo segundo a ordem descrita.

Esta peça foi realizada recorrendo a copos de vinho em vidro, cujo volume de água presente define o som obtido. Para emitirem som, o rebordo dos copos deverá ser friccionado através de movimentos circulares.

### **Metodologia de criação da peça:**

Para encontrar os sons (notas) dos copos que permitissem criar uma música com potencial harmónico, comecei em primeiro lugar por procurar copos onde se conseguisse obter som com volume suficiente quando friccionados. Seguidamente procurei, através de ensaios com variações nos volumes de água em cada copo, perceber qual a extensão sonora de cada um (o seu potencial agudo e grave). Daí parti para uma seleção dos sons que se pudessem relacionar, nomeadamente através de graus conjuntos e até acordes.

Desta forma, encontrei uma sequência de notas que me permitiram compor uma peça simples, na tonalidade de Lábm, onde não existe uma componente rítmica relevante, mas uma aproximação intensa com elementos harmónicos.

Cada criança ficou com um copo, havendo 1 copo para as notas Mib, Fá, Sol e Lá; 2 copos para as notas Dó e Mib; e 3 copos para a nota Lá (aguda).

Para as crianças tocarem esta peça, interessava apenas saberem qual o momento (número) onde deveriam tocar no seu copo (visto a componente rítmica não ser relevante) à medida que eu, durante a apresentação, ia mencionando sequencialmente os números de 1 a 24. Poderia ter utilizado um sistema simplificado, dizendo apenas a cada criança quais os números onde tocar, mas preferi transmitir isso através de uma partitura (confrontando-os, de uma forma informal, com um sistema de leitura convencional), onde se faz a correspondência da cor/nota com que está identificado cada copo, com a partitura onde está pintada a nota correspondente.

Tal pode ser visto na imagem que se segue. Assim a nota Lá, por exemplo, deveria ser tocada quando eu mencionasse os números 4, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 20, 23, e 24.

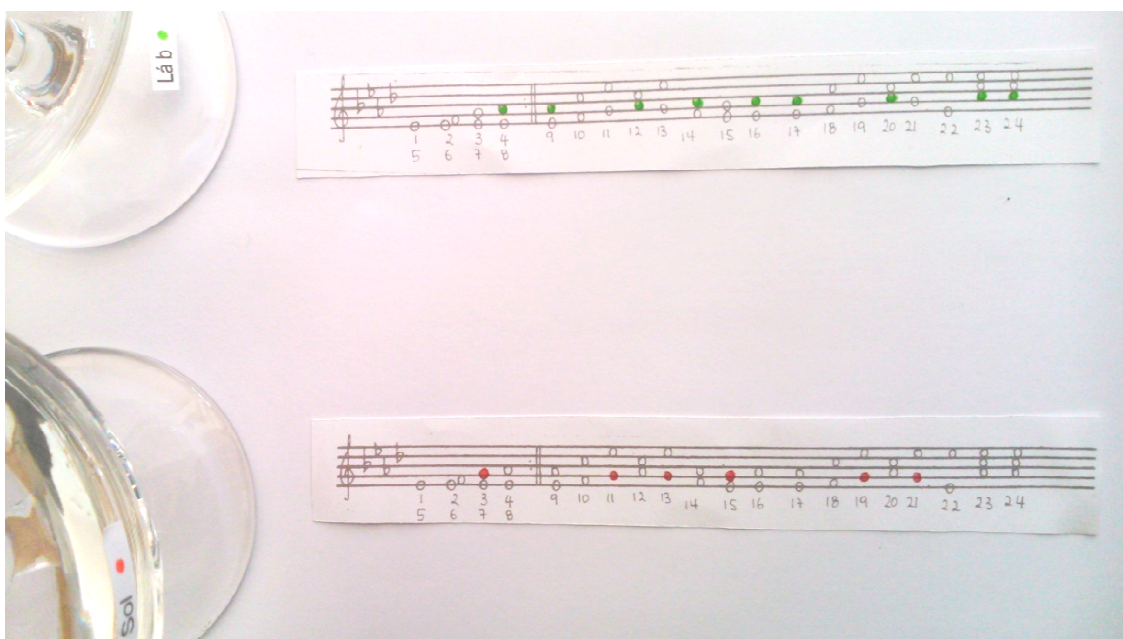
### **Aprendizagem da peça:**

Realizou-se uma breve introdução acerca de alguns fenómenos acústicos, seguindo-se uma explicação de como tocar nos copos: molhar o dedo indicador dentro da água do seu copo, escorre-lo na borda do copo, e fricciona-lo cuidadosamente com movimentos circulares; e segurando-o de uma forma cuidadosa, pela base e não pelo balão.

Foi explicada a forma de leitura musical da partitura.

Para interiorizarem os momentos em que cada um tocava, realizei um exercício inicial onde ia contando de 1 a 24 (o número de figuras da peça), e as crianças colocavam o braço no ar conforme era a sua vez de tocar.

Passou-se seguidamente para a execução da peça.



**Imagem 1 - Exemplo de partitura para os copos com as notas Láb e Sol**

### **3.2.6 Expectativas de aprendizagem**

No final do desenvolvimento destas atividades a criança deverá:

- utilizar a voz de uma forma controlada e afinada
- cantar em grupo, a uma voz, controlando a pulsação, o ritmo e a melodia
- Interpretar diferentes tipos de ritmos utilizando o corpo
- ter desenvolvido acuidade auditiva
- conhecer diversos instrumentos e utilizar técnicas instrumentais simples
- manusear os instrumentos convencionais e não convencionais com destreza e controle rítmico
- reconhecer a potencialidade sonora de objetos utilizados no quotidiano
- ter percepção do funcionamento da escrita musical convencional
- interpretar peças que incorporem canto, movimento e instrumentos
- utilizar vocabulário apropriado

Paralelamente ao desenvolvimento deste Projeto Educativo foi também desenvolvido o Projeto de Investigação para o qual foram recolhidos dados durante as aulas e entrevistas. A recolha de dados realizada por observação direta e através de gravação audiovisual realizou-se paralelamente ao decorrer do projeto educativo, não aparentando interferir com o decorrer das atividades.

## **4. METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O Projeto de Investigação desenvolvido tem como objetivo responder à questão: *Que percepções e aprendizagens são desenvolvidas através das práticas musicais em diferentes ambientes escolares?*

A metodologia de trabalho consistiu na Investigação-Ação, e a recolha de dados foi realizada através de observação (direta e a partir de registo audiovisual), notas de campo e entrevistas, sendo os seus conteúdos analisados conforme será descrito.

### **4.1 IDENTIFICAÇÃO DO MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO**

#### **4.1.1 Caracterização do Método de Investigação-Ação**

Natércio Afonso, no seu livro “Investigação Naturalista em Educação”(2005) descreve algumas estratégias de investigação mobilizáveis no quadro da investigação naturalista, nomeadamente estudos extensivos, estudos etnográficos, estudos de caso, estudos biográficos, histórias da vida e a investigação-ação, sendo através do método de Investigação-Ação (I-A) que pretendo desenvolver o projeto de investigação.

Este método foi concebido e aplicado nos Estados Unidos por um conjunto de pensadores na área da educação, bem como num campo mais alargado das ciências sociais, tendo-se efetuado experiências em diversos contextos, e cuja adaptabilidade do método as tornaram bem-sucedidas. Para muitos autores, este método terá sido iniciado com o trabalho de Kurt Lewin durante os anos 40 do séc. XX (Máximo-Esteves, 2008:23).

De uma forma sucinta, John Elliott define este conceito como o “tratamento do estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” (Afonso, 2005:74). Para Corey (1953), trata-se de um “processo através do qual ‘os práticos’ procuram estudar os seus problemas cientificamente, com o objectivo de orientar, corrigir e avaliar as suas decisões e acções” (Afonso, 2005:74).

Assim, este método de investigação pretende resolver problemas específicos numa dada situação, lidando com problemas reais e pessoas concretas em detrimento de teorias e conceitos, sendo que ao mesmo tempo ocorre a investigação dessa situação. Nesta metodologia, a ação (ou mudança) e a

investigação (ou compreensão) ocorrem através de um processo cíclico ou em espiral que alterna entre a ação e a reflexão crítica, e permitindo o aperfeiçoamento dos ciclos ao longo do tempo e de uma forma contínua (Coutinho, 2009:360).

A utilização deste método tem gerado opiniões muito controversas quando em confronto com a *Investigação Tradicional*, opiniões estas decorrentes da divergência dos seus princípios.

Assim, segundo a visão tradicional, a complexidade deste método surge desde logo pela natureza contraditória e inconciliável dos conceitos presentes no nome: *Investigação e Ação*, recusando-lhes legitimidade científica, uma vez que os princípios a que orientam colidem com as bases científicas da investigação tradicional. Existe também a crítica ao facto não ser possível produzir conhecimento generalizável bem como pela inexistência de fronteiras entre a teoria e a prática (Máximo-Esteves, 2008:15).

No entanto, esta metodologia encontra eco em adeptos que valorizam características de outras naturezas, nomeadamente o facto de estar próxima de situações concretas, e logo ser capaz de responder a problemas concretos (assuntos específicos e situações sociais específicas). Também o facto da teoria e da prática estarem próximos, reduzindo o distanciamento entre o conhecimento e o objeto a conhecer, algo que não acontece na investigação tradicional (Máximo-Esteves, 2008:17).

#### **4.1.2 Investigação-Ação em educação**

Visto no projeto que me proponho desenvolver eu ter um duplo papel, de professora e de investigadora, parece-me pertinente refletir sobre o conceito de *professor-investigador*. Este conceito, embora associado a Stenhouse e aos anos 60, remonta já aos anos 30, onde os professores começam a ser vistos como investigadores da sua ação, inovadores, auto-dirigidos e observadores participantes. Segundo Jonh Dewery, como estudantes do ensino (Alarcão, 2000:2).

Hoje em dia, no nosso país, a própria conceção do currículo e a gestão curricular espera que o professor não seja um mero executante, mas que reflita sobre o mesmo e que seja um “decisor, um gestor em situação real e um

interprete crítico de orientações globais, e que seja ele a instituir o currículo, vivificando-o e co-construindo-o com os seus colegas e alunos” (Alarcão, 2000:2), respeitando, claro está, os seus princípios e objetivos, e contribuindo para o desenvolvimento de escolas que, tal como os professores, se devem tornar também reflexivas.

Segundo Schön (1983), o professor possui “privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do acto educativo, podendo assim reflectir sobre as suas próprias acções e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de acção”. (Coutinho,2009:358).

Assim, numa investigação em educação, quando existe a necessidade de se proceder a mudanças, de intervir na reconstrução de uma realidade, a I-A apresenta-se como a metodologia mais apta a exercer mudanças nos profissionais e/ou nas instituições educativas que pretendem evoluir (Coutinho,2009:356).

#### **4.1.3 Adequação da Investigação-Ação ao tema / problema**

A I-A foi a metodologia que considerei mais adequada ao projeto desenvolvido, na medida em que pretendia refletir sobre a minha prática, de forma a ser capaz de resolver um problema específico (*as aulas de música ainda ocorrerem num formato relativamente acomodado, repetitivo e não favorável à exploração musical nas suas várias vertentes*), e inserido num determinado contexto, que poderia ser solucionado com a resposta à questão de investigação enunciada.

Podem-se destacar algumas características da I-A (Coutinho,2009:362; Afonso, 2005:75) visíveis no projeto em contexto escolar desenvolvido, nomeadamente o facto de ser:

Participativa e colaborativa, implicando o empenhamento de todas as pessoas diretamente envolvidas na situação social que é objeto de pesquisa, e também por eu (enquanto investigadora) não me encontrar fora do processo (apenas a

realizar a investigação), mas funcionar como um co-investigador a participar do processo.

Prática e interventiva, pois não me limitei a descrever uma realidade, ou a pesquisar sobre temas muito latos ou sobre problemáticas teóricas das ciências da educação, mas sim em responder a questões práticas do trabalho quotidiano que vivo nas minhas aulas, ao mesmo tempo que intervinha nesta mesma realidade.

Cíclica e auto-avaliativa, pela existência de diversas etapas encadeadas, e à medida que uma etapa era implementada, esta ia também sendo avaliada, levando a melhorias na etapa seguinte e à produção de novos conhecimentos.

Flexível na medida em que tive de adequar às condições de trabalho do contexto (como foi o caso da alteração do trabalho no pátio para o ginásio devido a condições climatéricas).

## **4.2 Identificação das Técnicas de Recolha e Tratamento dos Dados**

Neste projeto, a recolha de dados foi realizada através de observação (direta e a partir de registo audiovisual), notas de campo e entrevistas.

### **4.2.1 Observação**

A observação consiste numa técnica de recolha de dados muito utilizada no estudo de realidades sociais, e que permite avaliar uma questão relativamente aos seus aspetos funcionais, estruturais e conjunturais.

As informações podem ser materializadas sob a forma de registos (escritos pelo investigador) ou em vídeo, podendo ser classificadas em estruturadas (sob a forma de fichas ou grelhas respondendo a objetivos), e não estruturadas (através de registos das observações em forma de notas de campo ou diários) (Afonso, 2005:93). No projeto desenvolvido recorri a observações não estruturadas com recurso a notas de campo.

Nas notas de campo, o registo das observações pode ser efetuado *no momento em que ocorrem* de duas formas: sob a *forma escrita*, em anotações condensadas redigidas no decorrer da aula, ou sob a forma *audiovisual*, em registo áudio (gravação), de imagem (fotografias), ou vídeo (Máximo-Esteves, 2008:88).

Neste projeto recorri ao registo audiovisual utilizando uma câmara de filmar, o que me permitiu a realização de notas de campo extensas, detalhadas e reflexivas, e que, para além da recolha de som, me permitiu registar expressões dos alunos e suas movimentações em sala de aula. Foi também um instrumento de trabalho útil na partilha de momentos relevantes com colegas e professores.

#### **4.2.2- Entrevista**

A entrevista constitui uma das técnicas de recolha de dados mais utilizada em investigação educacional, e consiste numa interação verbal entre o entrevistador e o entrevistado (o que implica uma relação pessoal) num ato de conversação intencional e orientado.

As entrevistas podem distinguir-se entre não diretivas, semi-diretivas e diretivas. Nas não diretivas existe um tema, a partir do qual o entrevistado desenvolve livremente. Nas semi-diretivas existe um guião, o que se traduz em algum controle da entrevista. Nas diretivas o entrevistado responde a perguntas concretas e estruturadas, funcionando quase como um questionário realizado de forma oral.

As entrevistas foram realizadas às 16 crianças envolvidas no projeto, divididas em grupos de 2 e 3 alunos, tendo sido de carácter semi-directivo.

A escolha deste método de recolha de dados com as crianças prendeu-se com vários fatores, nomeadamente por não exigir um controle da leitura e escrita (que, com um questionário, poderia condicionar alunos com maiores limitações); por trabalhar com um grupo relativamente pequeno de alunos e pretender ter uma ideia aprofundada sobre as perceções de todos eles; e por querer compreender atitudes observadas nas aulas e no registo audiovisual. A escolha de uma entrevista semi-diretiva, prendeu-se igualmente com o facto de pretender respostas rápidas relativamente a determinados assuntos (e que funcionava como escolha múltipla, pois tinham um número limitado de hipóteses por onde escolher), mas por esperar também comentários mais livres, que esclarecessem algumas das respostas dadas, bem como pudessem conduzir a outras questões relevantes (esse comentários surgiam na resposta à questão “Porquê?”).

Partindo da questão de investigação já referida, com as entrevistas pretendi analisar precisamente quais as perceções e quais as aprendizagens que as crianças consideram mais e menos relevantes nos vários contextos (atividade, peça interpretada e local de trabalho). É importante ter em conta que como perceções entende-se aquilo que as crianças gostaram mais ou menos.

Nas entrevistas, 16 alunos responderam às seguintes 6 questões, justificando.

**Tabela 2 – Guião da entrevista**

<b>Organizadores</b>	<b>Acerca de...</b>	<b>Pergunta</b>
<b>Perceções</b>	Trabalho desenvolvido	Qual o tipo de trabalho que gostaste mais de desenvolver? E menos? Cantar Tocar Instrumentos Musicais Tocar com Utensílios de cozinha Dançar
	Peça interpretada	Qual a peça que gostaste mais de interpretar? E menos? “A Coruja” “Cuco” “Cozinhar com ostinatos rítmicos” “Melodias na cozinha” “Funga Alafia” “Casatchok”
	Local de trabalho	Quais o local onde gostaste mais de trabalhar? E menos? Sala de Aula Refeitório Pátio Exterior Ginásio
<b>Aprendizagens</b>	Trabalho desenvolvido	Em que tipo de trabalho te parece teres aprendido mais? E menos? Cantar Tocar Instrumentos Musicais Tocar com Utensílios de cozinha Dançar
	Peça interpretada	Qual a peça em que aprendeste mais? E menos? “A Coruja” “Cuco” “Cozinhar com ostinatos rítmicos” “Melodias na cozinha” “Funga Alafia” “Casatchok”

	Local de trabalho	Qual o local onde se aprende melhor a fazer música? E menos? Sala de Aula Refeitório Pátio Exterior Ginásio
--	-------------------	---

### 4.2.3 Tratamento da informação

A informação recolhida através das entrevistas semi-diretivas foi analisada com base em análise estatística bem como em análise de conteúdo.

Recorri à análise estatística para o tratamento da informação visto permitir-me, de uma forma relativamente rápida e rigorosa, organizar e sintetizar o número significativo de dados obtidos através da resposta de escolha múltipla.

Através da análise dos dados, trabalhados numa folha de Excel, foi possível criar gráficos com a distribuição de frequências que ajudam a uma apresentação mais clara dos resultados (gráficos conforme capítulo 5).

Com a Análise de Conteúdo pretendi examinar o teor dos discursos nas entrevistas (dados qualitativos) de uma forma sistemática e objetiva, quando as crianças respondiam à questão “Porquê?” ou quando comentavam algum tema. Assim, a análise de conteúdo permitiu-me tratar de uma forma metódica algumas informações que apresentavam um certo grau de profundidade e de complexidade, como é normal surgirem em entrevistas pouco diretivas (Quivy & Campenhoudt, 1992:227).

O cruzamento dos dados recolhidos nas entrevistas, com a observação direta/notas de campo, permitiu realizar uma interpretação mais rigorosa dos gráficos, conforme descrito no capítulo que se segue.

## 5. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O público-alvo deste estudo consistiu em 16 alunos de uma turma de 4º ano, e o estudo pretende responder à Questão de Investigação: *Que percepções e aprendizagens são desenvolvidas através das práticas musicais em diferentes ambientes escolares?*, sendo que os resultados apresentados resultam do cruzamento entre os dados obtidos a partir de entrevistas e de observação direta (que incluem notas de campo).

Para tratar as respostas dos alunos durante as entrevistas, cujo guião se encontra no capítulo anterior, trabalhei as respostas de escolha múltipla como dados quantitativos, e as opiniões dos alunos como dados qualitativos.

Para a análise dos *dados quantitativos* recolhidos nas entrevistas, comecei por sistematizar as repostas de escolha múltipla numa tabela, tabela esta a partir da qual foram criados gráficos de frequências que permitem ter uma visão mais objetiva e sistemática dos resultados, conforme se pode verificar nos gráficos adiante. Os *dados qualitativos* resultam da observação direta em sala de aula, e da transcrição das respostas das crianças nas entrevistas.

Como forma de sistematização, a análise de resultados será dividida em trabalho realizado em sala de aula, no refeitório e no pátio/ginásio, sendo que para cada um destes capítulos serão analisados os respetivos trabalhos desenvolvidos (cantar, tocar, dançar), e dentro de cada trabalho, as percepções e as aprendizagens das crianças, conforme exemplo para sala de aula:

Sala de Aula	Cantar	Percepções Aprendizagens
	Tocar instrumentos musicais	Percepções Aprendizagens

Serão também transcritas algumas das opiniões dos alunos reveladas durante as aulas através de notas de campo (N.C.), e durante as e entrevistas (E.). As Notas de Campo e as Entrevistas podem ser consultadas na totalidade nos anexos apresentados em CD.

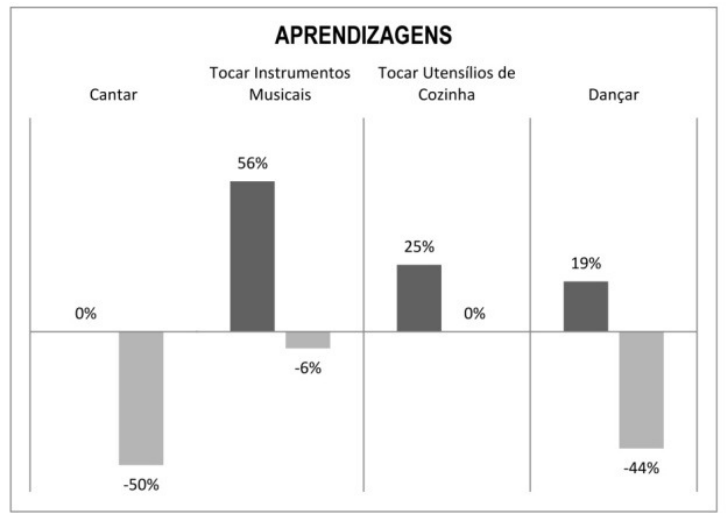
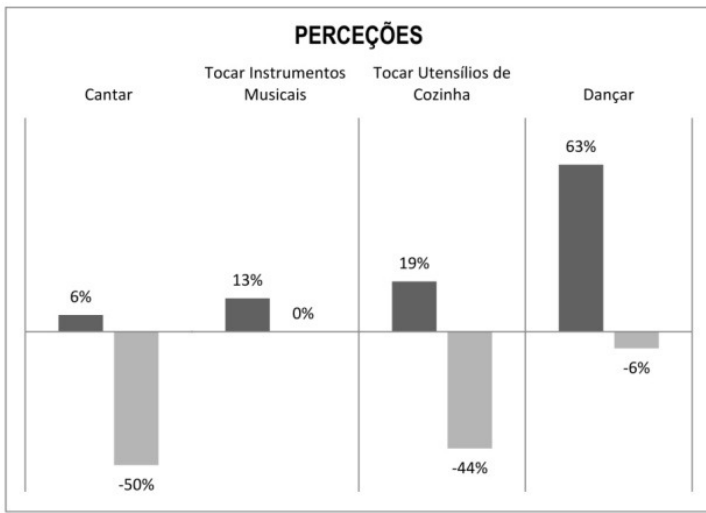


Gráfico 1. Tipo de Trabalho

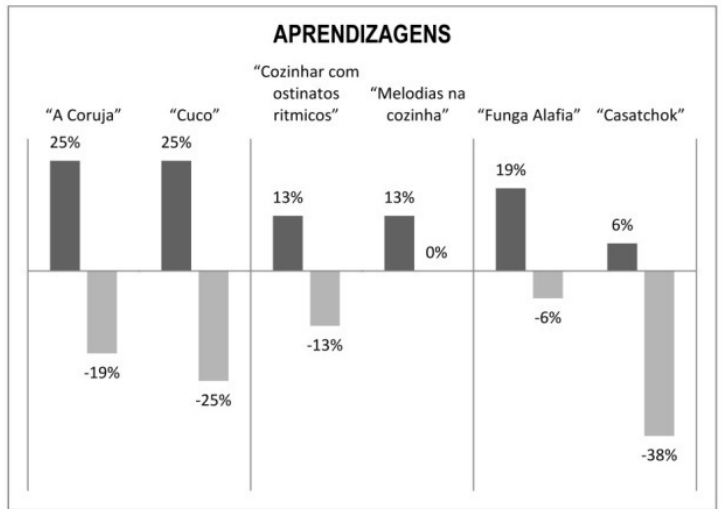
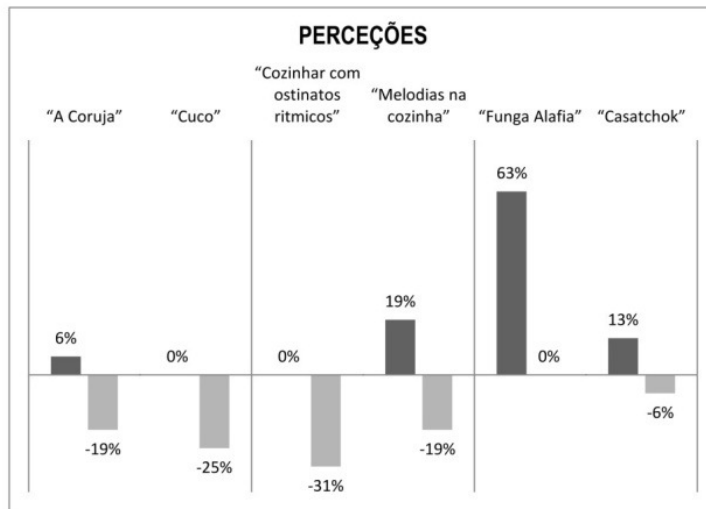


Gráfico 2. Peça

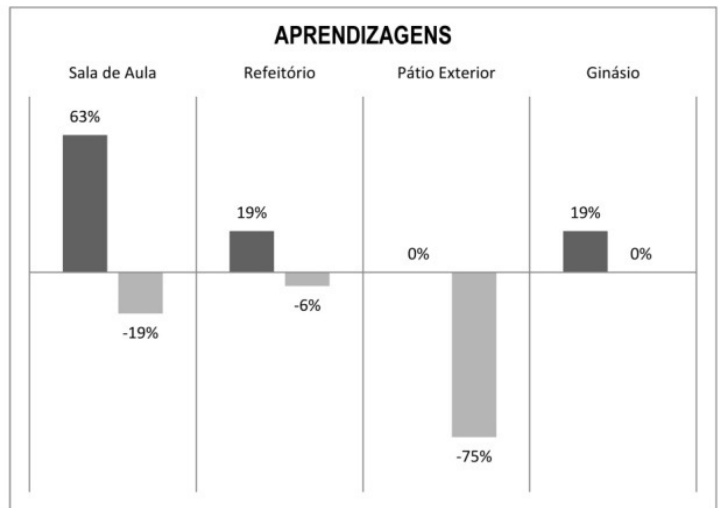
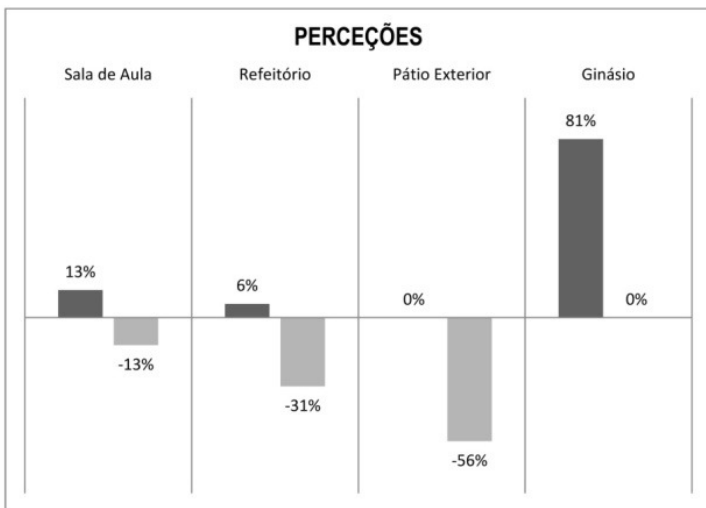


Gráfico 3. Local

Gráficos 1a 3 – Percepções e Aprendizagens por Tipo de trabalho, Peça interpretada e Local de trabalho

## 5.1 Sala de Aula | Cantar e Tocar Instrumental Convencional

No que respeita às percepções, o **CANTAR** em sala de aula foi o conteúdo que os alunos menos gostaram de trabalhar (*gráfico 1a*).

Na minha opinião, a elevada percentagem de alunos a considerar o cantar como o tipo de trabalho que menos gostam de desenvolver prende-se sobretudo com o facto a considerarem uma atividade muito comum, não trazendo grande novidade. Por outro lado, as atividades instrumentais e a dança são atividades normalmente menos exploradas quer no cotidiano das crianças, quer em âmbito escolar, e daí possivelmente o maior interesse demonstrado em detrimento do cantar.

Para além de não ser uma atividade que gostassem particularmente de desenvolver, para estes alunos o ato de cantar é algo que consideram com pouca relevância no que respeita às aprendizagens (*gráfico 1b*), encarando-a como uma atividade intrínseca ao ser humano, cuja aprendizagem está acessível a todos, e também por considerarem que o conseguem fazer sem dificuldades. O facto de não ter existido um trabalho de técnica vocal consistente também poderá ter contribuído para esta ideia.

*Aprendi menos porque cantar toda a gente pode aprender. E/Q4/A10*

Durante as entrevistas, poucos foram os alunos que se manifestaram relativamente à atividade de **TOCAR INSTRUMENTOS MUSICAIS CONVENCIONAIS**, tendo apenas dois deles referido, enquanto percepções, tratar-se da sua atividade preferida por nunca terem tocado, revelando tratar-se de uma atividade que não os marcou particularmente (*gráfico 1a*).

No que respeita às aprendizagens, acredito que a manipulação de objetos, quer se tratem de instrumentos musicais convencionais, quer se tratem de objetos não convencionais, é uma experiência muito enriquecedora para as crianças, tanto do ponto de vista da compreensão e exploração musical, como do ponto de vista da coordenação motora. A opinião dos alunos reflete esta importância, justificando tratar-se de uma atividade que nunca tinham experimentado.

*Aprendi mais a tocar instrumentos musicais porque eu nunca tinha tocado xilofone. E/Q4/A2*

*Aprendi mais porque dançar e cantar, já nós cantamos e dançamos [...] mas eu nunca tinha experimentado tocar num xilofone ou [...] com flautas E/Q4/A7*

No entanto, um número maior de alunos considera o instrumental convencional mais favorecedor de aprendizagens do que o não convencional (*gráfico 1b*), uma visão um tanto formatada dos alunos que creio ir ao encontro da opinião da comunidade escolar.

Relativamente às **peças interpretadas**, podem retirar-se as seguintes conclusões:

Enquanto percepções, os alunos não revelaram um grande entusiasmo na interpretação das peças “O Cuco” e “Coruja”, possivelmente por ambas apresentarem uma sonoridade relativamente similar e eventualmente pouco apelativa (*quadro 2a*).

No entanto, as secções da peça “O Cuco” que exploram os sons de um bosque, onde cada aluno podia improvisar com alguma liberdade um som que escolheu, são momentos em que é notório o envolvimento e o entusiasmo dos alunos, e curiosamente até um maior envolvimento dos alunos mais desestabilizadores.

*Sugeri que imaginassem que estavam num bosque escuro onde há cucos e onde há muitos sons. [...] Surgiram uma série de sons, nomeadamente de água, vento, árvores a mexer, de uma coruja, de um lobo (Uuuu), de cobras (Ssss), etc. [...] Embora muito barulhento, foi um momento divertido e criativo, onde os alunos revelaram ter muita imaginação e curiosidade em ouvir e identificar os sons dos colegas. [...] No final alguns alunos bateram palmas e uma aluna referiu “É tão fixe”. N.C.7:p.1*

*Gostei menos do “Cuco”, porque às vezes parece um pouco repetitivo, mas gostei muito da parte dos sons do bosque. E/Q2/A12*

A escolha dos alunos pelas peças “A Coruja” e “Cuco” como as mais potenciadoras de aprendizagem vai também ao encontro da ideia referida anteriormente, de que as crianças consideram o instrumental convencional como um meio favorecedor de aprendizagens (*gráfico 2b*).

*Aprendi mais no “Cuco”, porque nós tocávamos flautas, jogos de sinos e xilofone, e uns cantavam, e íamos aprendendo a partir daí. E/Q5/A13*

Tratando-se esta de uma turma para a qual a disciplina de música era praticamente nova, o resultado da aprendizagem com instrumental convencional foi surpreendente (nomeadamente flautas e lâminas que nunca tinham sido trabalhadas), revelando-se rápida e com muito bons resultados.

O facto das peças “A Coruja” e “Cuco” terem sido apresentadas no museu Condes Castro Guimarães creio ter contribuído como fator de motivação para estes alunos, e um incentivo para o envolvimento e aperfeiçoamento das mesmas.

No que respeita ao trabalho em espaço de SALA DE AULA, do ponto de vista das perceções, os alunos não revelaram um particular interesse ou desinteresse em trabalhar neste espaço (*gráfico 3a*). Contudo, consideram tratar-se do espaço mais favorável do ponto de vista das aprendizagens, algo que vai ao encontro do perfil formatado e um pouco fechado dos alunos (*gráfico 3b*).

## **5.2 Refeitório | Tocar com instrumental não convencional**

No que respeita às perceções, a prática com instrumental não convencional foi uma atividade que gerou algumas reações dos alunos, pois embora alguns a tenham considerado como atividade preferida, houve uma grande percentagem que não revelou muito interesse (*gráfico 1b*).

Relativamente às **peças interpretadas**, podem retirar-se as seguintes conclusões:

As reações às peças “Cozinhar com ostinatos rítmicos” ou “Melodias na Cozinha” foram muito diferentes, eventualmente devido às características tão distintas de ambas (*gráfico 2a*), tendo as crianças definido a primeira peça como mais agitada e “ruidosa”, e a segunda como mais introspecta e contemplativa.

Verificou-se então um grande interesse pela peça “Melodias na Cozinha”, onde os comentários nas aulas e as entrevistas revelam um grande entusiasmo, e uma relação diferente, de natureza menos objetiva, com a mesma, reagindo às sensações que a música lhes provoca.

*Os alunos ficaram muito entusiasmados ao ouvir o 1º copo a vibrar, referindo um aluno que iria “fazer a mesma coisa em casa”, e que parecia um som “de morte”. N.C.5:p.1*

*Enquanto iam pondo os copos a vibrar surgiram outros comentários como “é tão relaxante” ou, olhando para a água em vibração, “parece que temos um bicho dentro de água”. N.C.8:p.2*

*Os alunos encontravam-se muito silenciosos e concentrados [...] Uma aluna referiu ser “fantástico”, e muitos demonstraram interesse em continuar a tocar durante o intervalo. N.C.5:p.2*

*Gostei mais do “Melodias na cozinha”, porque o som é suave [...] agradável e calmo. E/Q2/A13*

*Gostei mais porque mexia a água, e era giro pensar que estava no mar, com ondas pequeninas. E/Q2/A9*

Na peça “Cozinhar com ostinatos rítmicos”, as reações à 1ª e à 2ª parte da mesma divergiu. Apesar de ter denotado um grande interesse dos alunos nas primeiras aulas em que explorámos os utensílios de cozinha (na 1ª parte da peça), as respostas nas entrevistas aparentam ter havido alguma desmotivação ao longo dos ensaios, eventualmente fruto das várias repetições efetuadas até se conseguir um resultado final rigoroso. No entanto na 2ª parte da música, onde se fazia uma sequência rítmica com copos de plástico, as

crianças revelaram um grande entusiasmo, e tendo a aprendizagem sido muito rápida, fruto do trabalho que desenvolveram por iniciativa própria fora das aulas.

*Batendo num garrafão de água, os alunos associaram ao som de um tambor, e raspando o mesmo garrafão com as unhas, vários alunos responderam com entusiasmo “um reco-reco!”. N.C.2:p.1*

*Quando perguntei quem sabia o ritmo [dos copos em plástico], grande parte da turma manifestou que sabia fazê-lo [...] gritando entusiasticamente “Eu sei”, “Eu lembro-me da sua aula” ou “Eu aprendi no Youtube”.N.C.8:p.1*

*Gostei menos de tocar com os utensílios de cozinha, à exceção de bater com os copos. E/Q1/A1*

Como foi referido, os alunos consideram a prática instrumental como potenciadora de aprendizagem, embora atribuam um peso significativamente maior à prática instrumental convencional, eventualmente por terem uma ideia ainda um pouco conservadora da aprendizagem musical, ou por as peças com utensílios de cozinha não terem um grau de dificuldade muito elevado (*gráfico 1b*).

O *gráfico 2b* vai precisamente ao encontro desta ideia, acrescentando o facto de alguns alunos considerarem ter aprendido menos na peça “Cozinhar com ostinatos rítmicos”.

No que respeita ao trabalho no espaço do REFEITÓRIO, do ponto de vista das percepções (*gráfico 3a*), 5 alunos referem não ter gostado de trabalhar neste espaço, tendo alguns referido dever-se ao “barulho” da peça “Cozinhar com ostinatos rítmicos”. Apesar das crianças associarem este “barulho” às características da sala (condições acústicas), na realidade a sala não tem uma reverberação significativa. Acontece que uma peça desta natureza, ritmada e com sons fortes, quando tocada num espaço interior, pode, ao fim de algum tempo de ensaio, tornar-se um pouco cansativa.

Relativamente às aprendizagens, 3 alunos consideraram tratar-se de um espaço adequado à aprendizagem por, enquanto espaço de refeição, ter regras que os obriga a manter um bom comportamento.

*Aprendemos mais no refeitório, porque na sala de aula às vezes os colegas estão a brincar e a falar para o lado. E no ginásio porque estou sempre a fazer pinos. Aqui no refeitório [...] não posso fazer pinos, não posso sentar o rabo nas mesas, e não posso brincar. E/Q6/A5*

*Gostei menos de trabalhar no refeitório, porque lá havia muito eco. E/Q3/A4*

*Não gostei muito de trabalhar no refeitório, porque havia muito barulho, que às vezes fica aqui no ouvido. E/Q3/A12*

### **5.3 Pátio/Ginásio | Danças**

Do ponto de vista das perceções, a dança foi a atividade que suscitou maior interesse e envolvimento dos alunos (*gráfico 1a*). Isto porque nestas idades há uma grande necessidade de ação, ação esta que se pode exprimir através de atividades com movimento. O saber começa na ação, e o pensamento organiza-se e desenvolve-se a partir de ações (externas) que levam a uma intervenção.

*Gostei mais de dançar, porque é divertido. E/Q1/A11*

*[...] porque quando eu danço sinto-me alegre e fico mais feliz. E/Q1/A12*

Apesar dos alunos também cantarem e tocarem instrumentos (djambés) durante as danças, as suas respostas prendem-se sobretudo com o trabalho de dança, e daí o cantar e tocar instrumental convencional encontrar-se no capítulo da atividade em sala de aula.

O facto de se ter trabalhado num repertório de danças tradicionais, com sonoridades pouco exploradas, foi também um aspeto que suscitou muito interesse nas crianças.

*Gostei mais de dançar, porque [...] estas danças parecia que eram de outro país, e que era diferente de como nós dançamos. E/Q1/A8*

Relativamente às **peças interpretadas**, podem retirar-se as seguintes conclusões:

O “Funga Alafia”, dança com sonoridade e movimentos tribais, que exige uma coordenação motora e um envolvimento de todos os alunos em simultâneo, gerou um espírito de grupo muito forte e que marcou muito os alunos. Nesta peça é também muito interessante verificar que nas primeiras aulas, onde trabalhamos apenas a aprendizagem dos movimentos (sem suporte rítmico), não se verificava um entusiasmo particularmente relevante das crianças. No entanto, com a introdução dos djambés, a dança parece ter ganho uma nova expressão, e isso manifestou-se no entusiasmo e empenho que os alunos passaram a revelar (*gráfico 2a*).

*Gostei mais do “Funga Alafia”, porque estávamos todos juntos, e eu nunca tinha ouvido o som dos djambés. E/Q2/A4*

*[...] porque é uma dança gira e diferente das outras danças. E/Q2/A7*

*[...] porque estávamos todos unidos. E/Q2/A8*

*[...] porque gostei muito de tocar nos djambes. E/Q2/A16*

O “Casatchok” foi também uma dança que ao longo das aulas me pareceu ter suscitado um grande interesse e envolvimento dos alunos. O facto de não ter sido muito mencionada nas entrevistas creio ter a ver com a notória preferência pelo “Funga Alafia” (e visto cada aluno falar normalmente apenas sobre uma peça favorita).

O interesse revelado pelo “Casatchok” prende-se possivelmente com a variedade de elementos da peça: a sua melodia cantada/falada (expressiva e contrastante), com o acompanhamento ao piano elétrico (que suporta harmonicamente a melodia e ritmo-a), bem como os próprios movimentos corporais. A estes movimentos corporais, apresentados de uma forma

coordenada, rápida e diversificada, juntou-se uma parte de improvisação de movimentação corporal que gerou resultados muito diversificados e interessantes. As entrevistas revelam o grande entusiasmo dos alunos pela parte de improvisação, onde o trabalho de criação aliado ao desenvolvimento de um projeto em grupo contribuiu como enorme fator de motivação (*gráfico 2a*).

*Gostei do “Casatchok”, porque havia uma parte onde nós podíamos fazer o que quiséssemos. E/Q2/A4*

No que respeita às aprendizagens, alguns alunos (tal como a cantar) consideram a dança como uma atividade acessível a todos, inserida no cotidiano, e por isso cuja aprendizagem não terá sido particularmente relevante. No entanto, outros referem ter sido uma surpresa positiva dançar num contexto de “aula de dança” isto é, de aprendizagem (*gráfico 1b*).

*Aprendi menos a dançar, porque eu já sabia dançar. E/Q4/A9*

*Acho que se aprende menos a dançar, porque podemos aprender connosco próprios. Vamos ouvir uma música, vamos sentir no coração, vamos mexendo. E/Q4/A12*

*Aprendi mais a dançar porque eu sempre gostei de dançar mas nunca tinha ido a uma aula de dança. E/Q4/A4*

Alguns alunos consideram relevante a aprendizagem no “Funga Alafia”, eventualmente por se tratar de um trabalho de grande coordenação motora, quer a nível da própria dança, quer a nível da coordenação com a parte instrumental. No entanto para alguns pareceu-me, nas respostas às entrevistas, que poderiam estar a ser influenciados em parte pelas perceções, dado estas serem tão fortes (*gráfico 2b*).

Na dança “Casatchok” o trabalho em grupo proporcionou uma aprendizagem entre pares com bons resultados, não apenas como fator de motivação, mas

também como partilha de saberes dos alunos, muitos deles com muito interesse quer do ponto de vista do movimento, quer do musical. No entanto, o resultado das entrevistas revela que os alunos não têm perceção dessas aprendizagens, eventualmente por considerarem a aprendizagem desta dança relativamente fácil (*gráfico 2b*).

Aprendemos menos no “Casatchok” porque só se dizia “Casatchok”.  
E/Q5/A2

[...] porque é só dançar com um parceiro e é muito fácil. E/Q5/A12

Quanto ao espaço de trabalho, e por motivos de natureza climatérica, as sessões realizaram-se em dois espaços distintos, e com um tempo de trabalho relativamente equivalente: o PÁTIO EXTERIOR, onde alguns alunos passam os recreios, e que consiste num espaço exterior com uma cobertura; e o GINÁSIO, que se trata de um espaço interior onde são realizadas as aulas de educação física nos dias em que não é possível utilizar o campo de jogos.

Apesar das atividades trabalhadas serem as mesmas, as perceções dos alunos foram opostas relativamente aos espaços. Assim, a maioria dos alunos revelou não ter gostado de trabalhar no pátio exterior, não apenas devido à chuva e ao frio, mas também por existirem algumas interferências exteriores, nomeadamente do ginásio onde se desenvolviam as aulas de educação física, ou no campo de jogos onde há visibilidade para o pátio. Nestas aulas verificou-se um comportamento particularmente agitado dos alunos que creio ter a ver com o facto de decorrerem num espaço associado ao recreio, e logo à liberdade e à brincadeira, estando assim reprimidos de exprimir o desejo de brincar. No entanto o trabalho ao ar livre, associado com as adversas condições climatéricas, surtiu impacto interessante na forma dos alunos vivenciarem o carácter tribal da dança “Funga Alafia”.

Por outro lado, a grande maioria dos alunos revelou gostar muito de trabalhar no ginásio, considerando-o como um espaço amplo, divertido e inspirador. *Gostei menos de trabalhar no pátio, porque estavam pessoas em cima a ver e a gozar connosco. E porque estava a chover, e a chuva vinha para cima de nós.* E/Q3/A3

*[...] porque lá está mais frio, e porque na hora do intervalo os meninos ficavam todos a ver, e eu tenho vergonha. E/Q3/A11*

*Uma aluna perguntou se eu concordava que se tratava da dança da chuva, pois em determinada altura começou a chover com muita intensidade. N.C.1:p.1*

*Gostei mais de trabalhar no ginásio, porque dançava com a minha parceira, e porque era como se eu estivesse na ginástica, e ginástica é a minha disciplina preferida. E/Q3/A6*

No que respeita às aprendizagens as crianças consideram, tal como eu, o pátio exterior como um espaço muito dispersante, levando a uma grande desconcentração. Por esse motivo não será, para estas idades, um espaço particularmente eficiente do ponto de vista das aprendizagens.

Por outro lado o ginásio é um espaço que as crianças consideram eficiente em termos de aprendizagens, eventualmente por o verem como um espaço associado ao movimento orientado (aulas de educação física), e que se enquadrava nos objetivos das danças.

*[no pátio exterior] Enquanto eu corrigia alguns alunos individualmente, [...] outros brincavam gerando muita confusão e ruído. N.C.6:p.1*

*Aprendemos menos no pátio, porque a chuva fazia barulho quando batia no chão e no telhado. E/Q6/A10*

*[...] porque estávamos sempre a brincar, a olhar para a chuva, e a saltar nas poças. E/Q6/A1*

*[...] porque o pátio é um sítio onde nós brincamos, e quando vamos para lá queremos só brincar e não aprender. E/Q6/A5*

A apresentação e discussão de resultados desenvolvida neste capítulo será uma ferramenta chave para se chegar a algumas conclusões, bem como definir algumas implicações educativas que serão importantes em termos de trabalho futuro. Estes conceitos serão então trabalhados de uma forma mais aprofundada no capítulo que se segue.

## **6. CONCLUSÕES**

Este capítulo tem como objetivo a formulação de conclusões, e a partir daí a aferição das implicações educativas que poderão resultar deste projeto. São também apontadas algumas limitações que decorreram ao longo das atividades.

### **6.1 CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ESTUDO**

#### **6.1.1 Do ponto de vista das crianças, a aprendizagem e o prazer não estão ligados**

Para estes alunos, o ato de aprender requer necessariamente um esforço e uma adaptação, e será possivelmente por esse motivo que as atividades onde os alunos referem ter pouco prazer, como é o caso de tocar instrumentos convencionais, coincidem com aquelas onde creem existir uma maior aprendizagem. O inverso se passará na área da dança.

Creio que o principal motivo que leva as crianças a não valorizarem as aprendizagens mais informais, ligadas ao que associam como “brincadeira”, decorre do professor não disponibilizar tempo de reflexão e debate com alunos acerca das aprendizagens adquiridas, um tema que será analisado no capítulo das Implicações Educativas.

#### **6.1.2 As crianças têm ainda uma visão convencional sobre a aprendizagem**

As crianças aparentam entender que a aprendizagem é mais eficiente num contexto mais formal isto é, em sala de aula e com instrumentos musicais convencionais, não tendo a perceção de que a aprendizagem se pode desenrolar em diferentes contextos. Os motivos para esta visão “fechada” dos alunos podem ser de várias naturezas, mas creio que passa sobretudo pela influência de um determinado modelo escolar na configuração das aprendizagens das crianças, modelo este apreendido logo desde muito cedo em contexto de sala de aula e que me parece decorrer, como refere Vasconcelos, do facto da escola e do saber escolar adquirirem “uma grande hegemonia em relação a outras modalidades educativas e modos de aprendizagem artísticos e musicais”. (Vasconcelos, 2007:5)

Os alunos, ao praticarem uma aprendizagem formal em outros contextos escolares (o que é discutível), assumem que nas aulas de música os mesmos contextos deverão ser mantidos.

Por este motivo, acredito que algumas das respostas dadas nas entrevistas, dando como exemplo aquelas onde as crianças pretendem justificar porque não aprenderam no pátio (por interferências de colegas) ou no refeitório (pela acústica), poderão inconscientemente estar relacionadas com esta visão convencional.

### **6.1.3 Nem todos os ambientes são considerados locais de aprendizagem consistentes.**

Os motivos para um determinado local não trazer benefícios na aprendizagem pode prender-se com vários fatores, nomeadamente por existir uma associação simbólica forte com um determinado espaço e que choca com os objetivos da aprendizagem, por não ser favorável do ponto de vista acústico, etc..

O trabalho no pátio exterior é um exemplo interessante de associação simbólica ao lazer e à brincadeira, tendo-se verificado assim uma grande dificuldade de concentração e muitos problemas de comportamento. Os alunos aparentam ter sentido esta forte ligação, revelando não gostar de trabalhar neste espaço, e tal poderá estar associado ao impedimento de exprimirem o desejo de brincar. Por outro lado, admitem ter gostado muito de desenvolver a mesma atividade no ginásio, eventualmente por se tratar de um espaço associado ao movimento orientado (aulas de educação física), e que se enquadrava nos objetivos das danças.

Do ponto de vista das aprendizagens os alunos acreditam aprender mais em sala de aula do que no pátio, reforçando a ideia de que os espaços não se conseguem distanciar das práticas instituídas.

Do ponto de vista acústico, existem também contextos mais adequados à exploração de determinados ambientes sonoros. No refeitório, por exemplo, um espaço amplo mas fechado, uma peça mais 'introspetiva', serena e apoiada em notas longas, como é o caso de "Melodias na Cozinha", pode ter um bom resultado. No entanto uma peça mais agitada, ritmada e com sons fortes como "Cozinhar com ostinatos rítmicos", poderá tornar-se auditivamente um pouco

cansativa após alguns ensaios, tal como referiram dois alunos. Assim, uma peça desta natureza poderia eventualmente ter melhores resultados sonoros se realizada num espaço diferente, eventualmente aberto.

#### **6.1.4 Atividades consideradas “banais”, sem incremento de técnica, não são consideradas aprendizagem**

O facto de as crianças considerarem ter havido menos aprendizagem no cantar ou no dançar, argumentando tratarem-se de atividades intrínsecas ao ser humano, muito acessíveis, e que de uma forma mais ativa ou passiva estão presentes no dia-a-dia, poderá no entanto ter a ver com a escassez de um trabalho técnico específico e continuado.

No que respeita ao cantar, o trabalho de técnica vocal não foi realizado de uma forma consistente e continuada, mas sim de uma forma pontual, para correção de problemas técnicos específicos, podendo ter dado a entender tratar-se de uma área que não necessitava de melhoramentos, e dispensando assim uma aprendizagem.

Por outro lado, para a aprendizagem dos instrumentos musicais houve um trabalho técnico sólido e sistemático, que passou pela aprendizagem da forma de pegar nos instrumentos, na forma de tocar, na precisão melódica e rítmica, na dinâmica, etc., o que poderá justificar a sua valorização por parte das crianças em termos de aprendizagens.

#### **6.1.5 A aproximação a ambientes sonoros fora do comum surte efeito nas aprendizagens**

Apesar de não terem sido diretamente verbalizadas, houve um conjunto de manifestações emotivas que comprovam ter existido uma aprendizagem no contato com ambientes sonoros fora do comum, nomeadamente na peça “Melodias na Cozinha” (peça que se baseia em friccionar o rebordo de copos com diversos níveis de água), ou na seção de improvisação de sons do bosque na peça “Cuco” (onde cada aluno cria sons relacionados com bosques).

Isto porque os alunos falam sobre estas sonoridades de uma forma mais emotiva, reagindo às sensações e sentimentos que a música lhes provoca (definem o som da peça “Melodias na Cozinha” como calmo e agradável,

fazendo analogias com o mar e as suas ondas), revelando assim um tipo de aprendizagem menos técnica mas com efeitos notoriamente marcantes.

## **6.2 LIMITAÇÕES**

As limitações apresentadas correspondem a “obstáculos” relevantes que foram surgindo ao longo do projeto educativo, obrigando a uma adaptação continuada às circunstâncias e moldando o rumo previsto na planificação.

### **6.2.1 Imprevisibilidade do clima**

Tendo-se verificado algum desconforto devido ao frio e à chuva durante o trabalho no pátio exterior, os ensaios das danças tiveram de ser transferidos para o ginásio. No entanto, aquilo que à partida perspectivava ser um problema no estudo, acabou por trazer vantagens na medida em que permitiu estudar como podem ser diferentes as perceções e as aprendizagens das crianças ao trabalharem uma mesma atividade mas em espaços diferentes.

### **6.2.2 Interferências externas durante as atividades**

Algumas interferências externas decorridas durante os ensaios geraram momentos de desconcentração dos alunos, nomeadamente no pátio, onde a exposição do espaço proporcionou a interferência de alunos que realizavam aulas de educação física ou durante o recreio; bem como no refeitório, numa sessão que decorreu no mesmo horário do lanche das crianças do Jardim de Infância ou numa outra que coincidiu com obras no refeitório.

### **6.2.3 Falta de recursos/ instrumentos musicais**

Apesar de ter consciência das dificuldades financeiras verificadas na área do ensino, creio que deveriam ser disponibilizadas verbas para o desenvolvimento de projetos de música em âmbito escolar. Neste projeto especificamente a principal limitação decorreu da falta de um teclado, que teve de ser disponibilizado por mim, tal como 3 djambés.

Visto existirem instrumentos musicais em escolas pertencentes ao mesmo agrupamento, nomeadamente um teclado, seria benéfica uma maior flexibilização de intercâmbio de instrumentos musicais entre escolas.

### **6.3 IMPLICAÇÕES EDUCATIVAS**

As implicações educativas descritas decorrem dos resultados/conclusões obtidos neste projeto, e têm como objetivo perceber quais as implicações que este projeto poderá trazer para o futuro, quer do ponto de vista organizacional, metodológico ou pessoal/profissional.

A um nível mais abrangente tem-se o plano organizacional, plano este que poderá interferir com a estrutura e organização da escola ou mesmo atuar nas próprias políticas educativas; o plano metodológico, que está associado a um trabalho direto com as crianças; e o plano pessoal/profissional que se relaciona com as interferências que podem provocar na minha vida pessoal ou profissional.

#### **6.3.1 O espaço de trabalho deverá ser adequado às atividades desenvolvidas**

Face à evidência de que o espaço arquitetónico atua fortemente sobre os diversos sentidos em simultâneo e de que, “ao invés de criar meros objetos de sedução visual, a Arquitetura relaciona, medeia e projeta significados” (Martau, 2007:57), é possível afirmar que as características de um espaço de trabalho têm influência nas aprendizagens das crianças, sendo por isso importante atender-se às características específicas de cada um para o desenvolvimento de uma determinada atividade. Assim, no plano organizacional, e visto ser um tema transversal a outras disciplinas, seria pertinente fazer-se uma reflexão (no seio da comunidade escolar, com os outros professores) para perceber onde se devem realizar determinadas atividades, nomeadamente o estudar, etc.

#### **6.3.2 Consciencialização do ato de aprendizagem**

Apesar de existirem momentos onde a reflexão acerca do ato de aprendizagem pode não beneficiar as aprendizagens, existem outros onde a racionalização das apropriações poderá ter um contributo significativo. Assim, no plano

metodológico, mesmo que a criança aprenda sem identificar essa aprendizagem ou a forma como esta está a ser praticada, existem momentos que o professor deve destinar para uma reflexão com os alunos acerca das aprendizagens adquiridas.

Para além de reforçar algumas aprendizagens, esta consciencialização poderá também contribuir para uma valorização da disciplina quer pelos próprios alunos, quer pela restante comunidade educativa (professores, pais, etc.).

Neste projeto, um trabalho de técnica vocal mais consistente poderia também ter tido um importante contributo nesse sentido, proporcionando um confronto dos alunos com alguns aspetos mais técnicos da aprendizagem.

### **6.3.3 Importância de um trabalho técnico específico**

No plano metodológico, o professor deverá ser exigente tecnicamente no trabalho com as crianças, para que estas aprendam e desenvolvam competências mesmo nas atividades realizadas de forma espontânea no seu dia-a-dia, nomeadamente através de um trabalho de técnica vocal tendo em vista uma “produção vocal saudável e fisiologicamente correcta, conseguindo, assim, um som simultaneamente belo e de boa qualidade acústica” (Pereira, 2009:34).

Essa exigência, que passará pela seleção de um repertório ajustado e pela utilização de técnicas adequadas, irá contribuir para um crescimento do grau de complexidade do trabalho, convertendo-o em algo relevante no que respeita às aprendizagens. Desta forma, estará também a dotar as crianças de ferramentas para que saibam falar sobre as suas aprendizagens, tal como referido no ponto anterior.

### **6.3.4 Proporcionar experiências diversificadas em contextos diversificados**

Do ponto de vista metodológico, e para promover uma visão menos convencional das crianças relativamente aos modelos de aprendizagem, dever-se-iam proporcionar experiências diversificadas, trabalhadas em contextos também diversificados, que levassem as crianças a perceber que a aprendizagem pode ser constante e regular na realização de um trabalho

menos convencional, ou num local também menos convencional de aprendizagem.

Provocar uma estimulação das crianças através da exploração dos vários sentidos creio ser também importante na medida em que poderá mudar a sua visão relativamente ao espaço da música nas suas vidas, vendo-a como uma área que se funde com os vários aspetos do quotidiano, e não como uma área estanque que limita à partida este universo tão pleno de potencial.

No plano organizacional, seria interessante promoverem-se momentos de reflexão e debate acerca da necessidade de, como refere Vasconcelos, “*Descolarizar* os processos de aprendizagem da música, no que têm de modelos estereotipados e estandardizados, articulando os diferentes saberes com os quotidianos dos alunos e comunidades”, o que implica “um outro olhar sobre a escola, o ensino e a formação artístico-musical” (Vasconcelos, 2002:1)

### **6.3.5 Alargamento do universo musical das crianças**

O facto do universo musical dos alunos se restringir (conscientemente) à música em si, ignorando outras sonoridades presentes nas suas vidas, é algo que considero muito redutor.

Tal como defende Murray Schafer (Fonterrada, 1997:12), dever-se-iam abrir as portas para um universo musical ignorado mas profundamente enraizado no dia-a-dia destas crianças, tão disponível e ao alcance de todos, e onde bastam pequenas ações de consciencialização para os trazer à superfície e dar-lhes espaço para enriquecer o nosso quotidiano.

Como tal, cabe-nos a nós professores a tarefa de promover o contacto das crianças com outras sonoridades que não as convencionais, nomeadamente através da audição e reprodução de sons do dia-a-dia, exploração de instrumental não convencional, etc.

No plano pessoal/profissional, pretendo reforçar um trabalho com fontes sonoras não convencionais bem como refletir sobre as sonoridades que conduzem a emoções.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

**Alarcão**, I. (2000) *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?*, Aveiro: Universidade de Aveiro, Cadernos de Formação de Professores, Nº 1, consultado em [www.educ.fc.ul.pt](http://www.educ.fc.ul.pt) em Fevereiro de 2014

**Assis**, T. (2006), *Proposta de Educação Musical através do Canto Coral fundamentada em Keith Swanwick*, Tese de licenciatura em Educação Artística /Música, da UNIRIO, Rio de Janeiro, consultada em [www.domain.adm.br](http://www.domain.adm.br), em Fevereiro de 2014

**Cage**, J., (1991) entrevista *Jonh Cage about Silence*, consultado em [www.youtube.com](http://www.youtube.com) em Fevereiro de 2014

**Câmara Municipal de Cascais**, Escola EB1 e Jardim de Infância Alto da Peça, consultada em [www.cm-cascais.pt](http://www.cm-cascais.pt) em Fevereiro de 2014

**Chapuis**, J. (2001), XXXº Congresso Willems 2000 Lisboa, Revista de Educação Musical, APEM – nº 108

**Costa**, M.M. (2010), *O valor da música na educação na Perspectiva de Keith Swanwick*, Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação, Área de especialização em Formação Pessoal e Social, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, consultada em <http://repositorio.ul.pt>, em Fevereiro de 2014

**Coutinho**, C. (2009), *Investigação-Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*, Instituto de Educação, Universidade do Minho: Colégio Internato dos Carvalhos

**Cruz**, C.B., *Zoltan Kodaly – Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras*, Revista de Educação Musical, APEM - nº 50

**Direcção Geral da Educação**, *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais | Competências Específicas – Educação Artística – Música*, consultado em <http://www.dgidec.min-edu.pt>, em Fevereiro de 2014

**Figueiredo**, S., *A educação musical do séc. XX: os métodos tradicionais*, consultado em [www.amusicanaescola.com.br](http://www.amusicanaescola.com.br), em Fevereiro de 2014

**Fonterrada**, M.T. (1997), *Murray Schafer-um olhar panorâmico*, Revista de Educação Musical, APEM – nº 94

**Fonterrada**, M.T. (1997), *O ouvido pensante*, Revista de Educação Musical, APEM – nº 93

**Frega**, A. L.(1997). *Metodologia comparada de la educación musical – Tesis de Doctorado en Música, mención Educación*, Buenos Aires, CIEM (Centro de Investigación Educativa Musical), consultado em <http://analuciafrega.com.ar>, em Fevereiro de 2014

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

**Gonçalves**, A. (2004) *Métodos e técnicas de Investigação social I – Programa, conteúdo e Métodos de Ensino Teórico-prático*, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, consultado em <http://tendimag.files.wordpress.com> em Junho de 2013

**Gonçalves**, M. R. (2010), *Estádios de desenvolvimento da apreciação musical – O que os intérpretes valorizam*, Tese de mestrado em Música para o Ensino Vocacional, Universidade de Aveiro, consultada em <http://ria.ua.pt> em Fevereiro de 2014

**Green**, L. (2000), *Poderão os professores aprender com os músicos populares?* Música, Psicologia e Educação, Porto: CIPEM, ESE do Porto

**Grenn**, L. (2010), entrevista *What can teachers learn from popular musicians? - a conversation with Lucy Green*, Leading education and social research – Institute of Education, University of London, consultado em [www.youtube.com](http://www.youtube.com), em Fevereiro de 2014

**Martau**, B. (2007), *Resena de The Eyes of the Skin Architecture and the Senses de Pallasmaa, J.*, Arqitetura revista, vol.3, nº2, Julho-Dezembro, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil, consultado em [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org) em Fevereiro de 2014

**Martins**, M.L. (1998), *Orff Schulwerk – Obra escolar de Carl Orff*, Revista de Educação Musical, APEM – nº 99

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

**Mendes**, P.C., (2011), *Práticas corais e artísticas no 1ºciclo do ensino Básico: Preparação e realização de um concerto de música coral com crianças, músicos e membros da comunidade educativa*, Escola Superior de Educação de Setúbal

**Música | Orientações Curriculares – 3ºciclo do Ensino Básico** (2001), Departamento da Educação Básica-Ministério da educação

**Nicholls**, David, 2002, *The Cambridge Companion to John Cage*, Cambridge University Press, Nova Iorque

**Palheiros**, G. (2007), *Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1ºCiclo do Ensino Básico*, Revista de Educação Musical, APEM – nº 128-129

**Palheiros**, G. (1988), *Jos Wuytack – 30 anos ao serviço da pedagogia musical*, Revista de Educação Musical, APEM – nº 59

**Pallasmaa**, J. (2005), *The Eyes of the Skin: Architecture and the Senses*, West Sussex, Inglaterra, editora John Wiley & Sons Ltd

**Pereira**, A.L., (2009), *A voz cantada infantil: Pedagogia e didáctica*, Revista de Educação Musical, APEM – nº 132

**Schafer**, M. (1986), *O ouvido pensante*, São Paulo, Brasil, Fundação Editora da UNESP

**Quivy, R. e Campenhoudt**, L. V. (1992), *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, consultado em <http://pt.scribd.com> em Fevereiro de 2014

**Regner**, H. (2001), *Música para crianças – 50 anos de experiência com a Orff-Schulwerk*, Revista de Educação Musical, APEM – nº 110

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

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

**Vasconcelos, A.A.** (2007) *A música no 1º ciclo do ensino básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança*, Revista de Educação Musical, APEM – nº 128-9

**Vasconcelos, A.A.**, Figueiredo, I. (2002) *A música no ensino básico: por uma prática artística sustentada*, Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Educação do Porto, Revista Música, Psicologia e Educação, nº 4

**Vasconcelos, A.A.**, (?) *Paradigmas do ensino da música em Portugal: diferentes olhares e sentidos*, II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal

**Vasconcelos, A.A.**, (2003) *Música, educação, aprendizagens e desenvolvimento: olhar o presente com sentidos de futuro, nas políticas, na pedagogia e na didáctica musical*, Encontro Regional de Professores de Educação Musical da Madeira, Funchal

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

**Wuytack, J.** (1993), *Actualizar as ideias educativas de Carl Orff?*, Revista de Educação Musical, APEM - nº 76

**Wuytack, J., Palheiros, B.** (2013), *Pedagogia Musical 1*, Associação Wuytack de pedagogia musical

**Willems, E.** (1990), *Aspectos essencialistas psicologia musical*, Revista de Educação Musical, APEM – nº 64

**Rêgo, C.** (1997), *Cursos de Formação de Professores – no percurso de Edgar Willems*, Revista de Educação Musical, APEM – nº 94

**Macedo, M.** (1999), *Edgar Willems*, Revista de Educação Musical, APEM - nº 100

**Wieblitz, E.**, retirado de indicações do *Curso de construção de Instrumentos Musicais Elementares* (1980), orientado pelo Prof. Ernst Wieblitz , patrocínio da APEM

**Willems, E.** (1982), *Os batimentos e o instinto rítmico – Educação Musical Método Edgar Willems*, caderno nº4B, Lisboa, Valentim de Carvalho