



Música Pop-Rock na sala de aula

Mónica Sofia Teixeira dos Reis e Moura Miranda

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

Setúbal, Maio 2014



Música Pop-Rock na sala de aula

Mónica Sofia Teixeira dos Reis e Moura Miranda

Professor orientador: Doutor António Ângelo Vasconcelos

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

Setúbal, Maio 2014

Resumo

Este trabalho é um Projeto Educativo e Investigativo que tem como temática “Música Pop-Rock na sala de aula”. Foi implementado na Escola Básica Barbosa do Bocage em Setúbal numa turma de 2º ciclo, mais precisamente num 6º ano de escolaridade composta por 26 alunos. A partir deste Projeto foi feito um estudo sobre que tipo de aprendizagens artístico-musicais são valorizadas pelas crianças no âmbito da prática musical pop-rock em contexto de aulas de percussão. Este projeto centra-se num trabalho que procura possibilitar em formar na aquisição de conhecimentos de música, sobre música e, através da música contribuir para a motivação e interesse. Defende o ensino da música como contributo para uma educação mais humanizada e integradora, potenciadora do desenvolvimento pessoal e social. Procura-se no presente relatório, descrever o processo educativo e investigativo; analisar e interpretar dados; revelar, de acordo com as limitações do estudo, alterações significativas ao nível das aprendizagens musicais, aprendizagens sociais e situações impeditivas de eficácia; detetar outras perspetivas sobre o Projeto. O objetivo principal do processo investigativo foi examinar que tipo de aprendizagens artístico-musicais foram valorizadas pelas crianças no âmbito da prática musical pop-rock em contexto de aulas de percussão. Durante o período decorrente do projeto de investigação qualitativa, foi necessária a utilização de uma metodologia de investigação-ação com recurso a notas de campo, observação direta e entrevistas aos intervenientes no processo. Em suma, a minha expectativa é que, uma vez consciente do alcance e das implicações desta abordagem relativamente à música pop-rock portuguesa, outros professores, em diversos contextos educativos, possam retirar pontos a serem revistos nas suas próprias práticas pedagógicas, bem como reapropriar as inúmeras propostas de musicalização que surgiram ao longo do século XX e que agora precisam ser revistas com olhares do século XXI.

Palavras-chave: educação musical; professor; aluno; música pop-rock; ensino-aprendizagem; instrumentos de percussão; instrumentos Orff.

Abstract

This work is an Educational and Investigative Project which has as its theme "Music Pop - Rock with percussion instruments ". Was implemented in Barbosa du Bocage School in Setúbal a class of 2nd cycle, more precisely a 6th grade consists of 26 students. With this project a study on what kind of artistic-musical learning are valued by children within the pop -rock musical practice in the context of percussion classes was made. It is a project focused on training in acquiring knowledge of music, about music and through music contribute to the motivation and interest. Defends the teaching of music as a contribution to a more humane and inclusive, potentiating the personal and social development education. It searches in this report, describe the educational and research process, analyze and interpret data; reveal , according to the study's limitations , the significant level of musical learning disorders, social and learning situations impeding efficiency; detect other perspectives on project . The main objective of the research process was to examine what kind of artistic- musical learning were valued by children within the pop -rock musical practice in the context of percussion classes. During the period of the project for qualitative research, using an action-research methodology using the field notes, direct observation and interviews with stakeholders in the process was necessary. In short, my expectation is that, once aware of the scope and implications of this approach to the portuguese pop-rock music, other teachers in different educational contexts, they can draw points to be reviewed in their own teaching practices and reappropriate musicalization the numerous proposals that have emerged throughout the twentieth century and now need to be revised looks XXI century.

Keywords: music education; teacher; student; pop -rock music; teaching and learning; percussion instruments; Orff instruments.

Agradecimentos

Ao meu marido Vasco, pelo apoio que me deu nos mais diversos e variados momentos e, sobretudo, naqueles em que estive numa fase menos boa, quase a desistir e por tudo e por nada.

Ao meu pai e à minha mãe, pela compreensão e pelo apoio incondicional. Sem eles, não teria de certeza “arriscado” nesta nova experiência formativa.

Aos meus queridos filhos, por terem passado muito menos tempo comigo mas mesmo assim continuam a amar-me.

À professora Isabel Duarte, por ter aceitado este projeto na sua escola, numa turma sua. Se assim não fosse, este trabalho não se teria realizado.

Aos meus colegas de mestrado, amigos e familiares que foram tão presentes na minha vida nesta fase em que lhes dediquei menos tempo, apesar de serem todos merecedores de toda a atenção e dedicação, por me fazerem ser quem sou e o que sou.

Por último, mas não menos importante, o meu reconhecimento ao meu Professor Orientador, Doutor António Ângelo Vasconcelos e ao Coordenador de Mestrado, Doutor José Carlos Godinho, que contribuíram para a concretização deste trabalho, estimulando-me intelectual e pessoalmente.

Índice de figuras e quadros

Figura 1 – “Modelo Espiral de Desenvolvimento de Swanwick e Tillman”.....	13
Quadro 1 – Planificação geral do Projeto Educativo.....	31
Quadro 2 – Definição das categorias.....	38
Resumo	2
Agradecimentos	4
Índice	5
Introdução	7
1- Enquadramento teórico	11
1.1 - A Educação Musical no Ensino Básico.....	11
1.2 - A música pop-rock e o instrumental orff.....	15
1.3 - Processos de ensino e de aprendizagem:.....	20
- Aprendizagens musicais;.....	20
- Aprendizagens sociais;.....	22
- Aprendizagens formais e informais;.....	24
- Papel do professor.....	25
2- Projeto educativo	28
2.1- Contextos.....	28

2.2- Objetivos do projeto.....	29
2.3- Organização do trabalho.....	30
3- Projeto de investigação.....	32
3.1- Metodologia de investigação.....	33
3.1.1- Recolha de dados.....	34
3.1.2- Análise e tratamento dos dados.....	38
3.2- Apresentação e discussão de resultados.....	39
4- Conclusões e Implicações Educativas.....	43
5- Bibliografia.....	48
6- Anexos.....	53
ANEXO 1 – Músicas	
ANEXO 2 – Planificação 6º ano (aula a aula)	
ANEXO 3 – Planificação 6º ano – Anual	
ANEXO 4 – Notas de Campo	
ANEXO 5 – Guião das entrevistas	
ANEXO 6 – Tabela entrevista	
ANEXO 7 – Vídeos e fotos	
ANEXO 8 – Trabalhos de grupo	
ANEXO 9 – Autorização filmagens áudio e vídeo	
ANEXO 10 – Panfleto do Concerto	

Introdução

“A Música promove e facilita o relacionamento e comunicação
entre os indivíduos de uma forma natural e espontânea”

Anónimo

O presente relatório é o produto final de dois anos de estudo/investigação no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

O grande objetivo deste Projeto Educativo e Investigativo, cuja metodologia utilizada foi de investigação-ação, é saber o que é que os alunos vão aprender e o que vão realizar em torno da temática “ Música pop-rock na sala de aula”. O estudo que se realizou a partir do Projeto Educativo incidiu nas aprendizagens musicais e sociais e também nas perceções sobre o trabalho potenciadas por uma metodologia de música pop-rock em contexto de aulas de percussão numa turma de 6º ano, na disciplina de Educação Musical.

A seleção da temática “Música Pop-Rock”, tem sido uma constante na minha atividade profissional porque este tema, além de musical, é também fenómeno social que não deve ser descurado. Como afirma Shafer (1991) “(...) a média da humanidade pode não ser capaz de apreciar o melhor de Bach ou Bethoven, e a maioria das pessoas poderia passar sua vida procurando executá-los eloquentemente” (1991; 280). Assim sendo, a Educação Musical precisa ter em conta estas diferenças, permitindo aos alunos o acesso a tudo o que é “Música”.

No início da minha carreira como docente contratada de Educação Musical no ensino básico, apesar de toda a energia e motivação, a metodologia de ensino da música, por mim utilizada, baseou-se sobretudo em pedagogos como Wuytack, Orff, Swanwick, entre outros. Segundo Palheiros (2007), estes pedagogos, “acreditaram no valor da música para o desenvolvimento da criança e advogaram uma educação musical acessível a todas as crianças”. As suas teorias originaram, o “aprender fazendo”, onde a atenção passa a estar voltada para a aprendizagem, a motivação ou o desenvolvimento da criatividade do aluno, de modo a impulsionar o seu êxito educativo. Com o

passar do tempo, desenvolveram-se novas concepções, por exemplo, as de Swanwick, Schafer ou Paynter, que continuaram as ideias dos seus predecessores. Palheiros (2007) confirma este aspeto, ao realçar que “na segunda metade do século [XX], surgiram outras abordagens que, refletindo o carácter experimental da “nova” música, pretendiam motivar as crianças a criar e experimentar novos sons na sala de aula.” Estas teorias estão centradas em aspetos vitais como a criatividade, a composição, a experimentação, a estética e a expressão, assim como, a dinamização e organização da sala de aula, em prol de uma educação de qualidade. Estes pedagogos, e as suas práticas pedagógicas inovadoras, lançaram as bases para toda a Educação Musical moderna, cujo currículo tem vindo a adaptar-se.

Hoje, mesmo continuando a ser uma docente contratada, aplico e investigo diariamente novas abordagens pedagógicas. Foi nesta vertente que eu pretendi elaborar este projeto educativo e investigativo.

Este projeto foi dividido em dois grandes momentos, um primeiro de audição e interpretação das músicas e outro segundo momento dedicado às técnicas e aperfeiçoamento do manuseamento dos instrumentos de percussão. Desenvolveram-se atividades de interpretação musical e coreográfica de obras oriundas de diversas culturas musicais e respetiva análise estrutural; audições/visualização de obras musicais e coreográficas oriundas de diversas culturas musicais, com a respetiva análise e investigação do contexto; propostas de atividades de exploração, experimentação e criação musical e coreográfica com base nos princípios, pressupostos e convenções de diversas culturas musicais; propostas de investigação e comparação de diversos modos de organização e estruturação formal.

No que se refere ao Projeto de Investigação, através da metodologia de investigação-ação, pretendi saber se os alunos desenvolviam competências nos campos de audição, interpretação, execução e experimentação musical, os quais impulsionam o crescimento de um pensamento musical crítico e estruturado alicerçado no conhecimento diferenciado, na mobilidade mental e na destreza física. Este Projeto Educativo e Investigativo culminou num espetáculo/ apresentação musical de música pop-rock utilizando os instrumentos de percussão com o recurso a diversas temáticas do pop-rock

português. Este trabalho pretendeu ser um Projeto Educativo e Investigativo assente na escola enquanto área de saber e cultura, em que a música assume uma ação educativo-artística, interventiva na construção de equilíbrios de identidade dos alunos.

Relativamente à organização da escrita deste relatório, a mesma encontra-se estruturada em 4 grandes capítulos: o Enquadramento Teórico do relatório, que servirá para proporcionar uma visão global do mesmo e respetiva compreensão através da fundamentação suportada em teorias de pedagogos. O Capítulo 2, onde é apresentado o Projeto Educativo e suas intenções. São definidos conceitos e analisa-se diferentes olhares a respeito da temática e das dinâmicas/ metodologias utilizadas. Contextualiza-se a Escola, a Turma alvo do estudo. No ponto referente aos Contextos, é descrita também a estratégia metodológica utilizada na implementação do Projeto, por ter sido necessária ao desenvolvimento do mesmo. Segue-se a descrição do Projeto Educativo fazendo-se referência ao número de sessões, dinâmicas de funcionamento, objetivos das dinâmicas, apresentação pública, objetivos gerais do Projeto Educativo. Apresenta-se a planificação, onde indico, de uma forma geral, o que pretendo com esta planificação e a sua implementação; objetivos de aprendizagem; aprendizagens a desenvolver; enriquecimento das aprendizagens; vocabulário musical e conceitos; recursos a utilizar e competências a adquirir. O Capítulo 3 é direcionado à investigação onde se caracteriza o estudo de acordo com a respetiva metodologia e onde são descritos os procedimentos da investigação. Segue-se o modelo de análise, onde se dá relevo aos eixos de recolha utilizados, fotografia, vídeo, relatório de observação de aula (notas de campo) e entrevistas de acordo com a pertinência do estudo (aprendizagens musicais, sociais e perceções sobre o trabalho). É descrito o processo de recolha de informação relacionado com as aprendizagens, documentos e entrevistas. Relativamente às entrevistas, refere-se a forma como foram estruturadas, o perfil dos entrevistados, a forma como foram conduzidas e o local onde se realizaram. De forma a compactar a informação deste capítulo e respetiva investigação, é apresentada também uma síntese dos métodos e técnicas da investigação. A investigação decorreu segundo quatro procedimentos: ação, observação, descrição e interpretação.

Estes procedimentos iniciaram-se com o trabalho de campo em Novembro de 2013 sendo concluídos em Janeiro de 2014, mais concretamente no dia 30. Ainda no Capítulo 3, é feita a análise e tratamento de dados da investigação bem como definidas as categorias que o suportam. Está direcionado para a apresentação dos resultados face às Aprendizagens musicais; Aprendizagens sociais e Perceções sobre o trabalho detetando aspetos relevantes e débeis. Por fim procede-se à apresentação das Conclusões e Implicações Educativas, mais especificamente no Capítulo 4, onde se retoma alguns dos pontos relevantes do relatório e se procura respostas para a questão investigativa. Tenta-se traçar uma análise transversal relativa aos resultados deixando em aberto a reflexão do processo pedagógico-musical como fenómeno social, em Implicações. Os Anexos, que são mencionados ao longo do relatório, baseiam-se em fotografias, vídeos (registos audiovisuais) do projeto educativo; planificação das sessões; relatório de observação de aula (notas de campo); guião e tabela de entrevistas constando os objetivos com os temas organizadores e questões/ respostas tipo. E por último, a Bibliografia. A escolha da mesma esteve relacionada com a sua utilidade e importância para a conceção e realização deste Projeto Educativo e Investigativo. Todos os autores atrás referenciados têm relevância na área para que foram citados. Estes pensadores estudaram a preceito determinadas áreas da Música que é quase impossível não falar neles. No que diz respeito a este Projeto, autores como Orff, Schafer, Swanwick, Vasconcelos, Lucy Green, Godinho, Palheiros, entre outros, são de extrema importância para fundamentar e servir de suporte ao meu trabalho. Concluo que, por convicção firmada, nas investigações de alguns autores e, nas experiências pedagógicas vivenciadas, existe uma necessidade de mudança e que, em grande parte essa mudança depende da atitude dos docentes. A eles compete: fomentar a atitude colaborativa dos alunos; exercer influência, dentro das comunidades escolares em que se inserem e ultrapassar as fronteiras da escola, motivando a comunidade envolvente. Este tipo de projetos relacionado com atividades artístico-musicais é promotor de aprendizagens diferentes e indutor de outros saberes.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, enquadramento teórico, apresentarei um conjunto de ideias e pressupostos teóricos que ajudaram a estruturar e a enformar todo o meu trabalho fazendo uma relação entre a temática do meu Projeto e os teóricos, pedagogos, investigadores e filósofos e não descurando também a minha parca experiência como docente de Educação Musical do Ensino Básico.

1.1. – Educação Musical no Ensino Básico

“A Educação Musical pode tornar-se um excelente meio de conscientização pessoal (...) recurso de autoconhecimento que promove a consciência de comportamentos e também a recriação dinâmica de vínculos, valores, atitudes, contemplando uma formação global, efectiva e integradora” (Kater, 2004; 45)

Para se compreender qual o significado que a designação Educação Musical transporta mostra-se necessário compreender, em primeiro lugar, o que é afinal a música. A música é uma linguagem organizada pelo ritmo, a melodia e a harmonia, que desperta no seu ouvinte uma resposta emocional, tem um carácter universal e exprime a vida humana sensível e criadora (Hohmann e Weikart: 1997; 657). Para Walter Sessions música é “(...) o movimento controlado do som no tempo (...). É feita por humanos que a querem, apreciam e até amam” (in Hohmann e Weikart: 1997; 657). Na perspectiva de Schoenberg a música é “... uma sucessão e combinações de tons organizados de tal forma que deixam uma impressão agradável ao ouvido, e a sua impressão na inteligência é compreensível (...). Estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais.” (idem: 1997; 657).

Tendo por referência o que significa a música, o conceito de Educação Musical tem sido alvo de interpretações diferentes com a evolução dos tempos. Se por um lado chegou a ser interpretada como a simples prática de ensinar música, nos dias de hoje, a sua interpretação confere-lhe um sentido mais amplo e interdisciplinar. Foram vários os pedagogos que ao longo dos tempos

procuraram desenvolver um método de ensino da música mais próximo da criança. Tal como refere Swanwick (1979) “(...) sempre que possível as pessoas devem ser encorajadas a envolver-se com a música no maior número de maneiras possível, especialmente durante a sua formação básica” (1979; 47). A Educação Musical deve ser vista como algo que se leva ao aluno, que lhe é proporcionado e que o atrai pelo interesse das suas inúmeras atividades. Não procura formar profissionais, nem colocar o aluno ao serviço da arte mas pelo contrário pretende colocar a arte ao serviço do aluno. Conforme é expresso no documento Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, as artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno, cujas formas articulam imaginação, razão e emoção. A Educação Artística no ensino básico desenvolve-se da seguinte forma: no 1º ciclo a educação musical é abordada de forma integrada nas quatro áreas do ensino artístico, pelo professor da turma, podendo este ser coadjuvado por um professor especialista. No 2º ciclo verifica-se um aprofundamento na área da educação musical, dando origem a uma disciplina específica do ensino artístico. No 3º ciclo a educação musical surge como disciplina opcional no leque de escolhas oferecido por cada escola ao aluno.

Deste modo, o aluno ao longo da sua educação básica deve ter a oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas, e simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social. (Ministério da Educação: 2001). Deverá assim promover-se práticas de investigação, participação em realizações artísticas, diferentes oportunidades de trabalho com tecnologias de informação e comunicação, contacto com espetáculos de naturezas e orientações estéticas diversificadas, práticas interdisciplinares, o contacto com diferentes tipos de culturas artísticas, conhecimento do património artístico nacional, intercâmbios escolares e exploração de diferentes formas e técnicas de criação e comunicação artística.

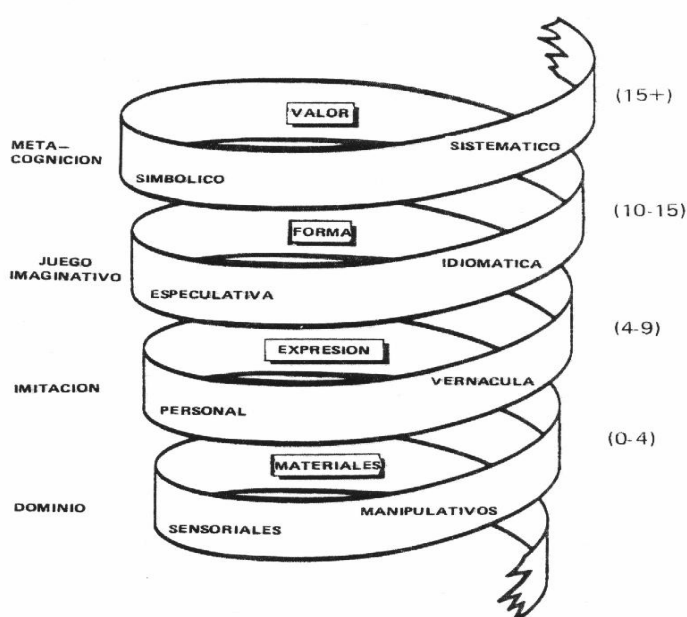
Swanwick (1979) afirma que “conhecer música não é apenas escutá-la; é envolver-se com ela profundamente”, refere ainda que “ensinando e aprendendo música, musicalmente” são aspetos fundamentais para o desenvolvimento musical à luz do seu modelo. Estas citações são primordiais

para o autor, pois traduzem a essência da sua teoria, sendo utilizadas para intitular uma das suas obras.

Swanwick e Tillman (1986) desenvolveram um modelo em espiral que traduz o desenvolvimento musical das crianças no decorrer das idades escolares. Estes sugerem que a criança atravessa quatro estágios de desenvolvimento musical, nomeadamente o estágio do Domínio, da Imitação, do Jogo Simbólico e da Metacognição, que por sua vez se subdividem em oito modos de acordo como apresentado na figura 1. (Swanwick: 1991; 85). Esta espiral centra-se na livre experiência de materiais sonoros, sejam instrumentos ou não (até mesmo o corpo), tendo como alicerce o estímulo diário de convívio de músicas inseridas nos padrões culturais ou extra culturais, respeitando o universo sociocultural e afetivo da criança. Segundo Swanwick e Tillman, o modelo da “Espiral de desenvolvimento musical”, é a linha criativa da educação musical e adveio da análise qualitativa das composições de crianças e adolescentes que facultou estruturar pioneiramente o processo de desenvolvimento musical, que na perspetiva destes, ocorre de forma faseada e sequencial através de quatro camadas de crescimento musical, denominados de Materiais, Expressão, Forma e Valor.

Figura 1 – Modelo Espiral de Desenvolvimento de Swanwick e Tillman

(Fonte: Swanwick (1991): Música, pensamiento y educación; pág. 85)



Na perspectiva de Suzuki (1986) in “Educação é Amor”, o ensino da música tal como a linguagem deverá ocorrer precocemente, fazendo das crianças, seres humanos mais completos, pois "todas as crianças que são educadas com perícia e compreensão atingem um alto grau de conhecimento, mas essa educação deve começar no dia do nascimento". A iniciação da aprendizagem musical em crianças de tenra idade, fomenta uma abertura com o instrumento, mesmo sem preocupações técnicas e só posteriormente é introduzido a leitura musical e de rítmica escrita, gerando sonoridade musical, na medida em que, Suzuki refere que crianças pequenas possuem grande capacidade de aprendizagem e potencial ilimitado.

Na área curricular disciplinar de Educação Musical, sendo esta uma área teórico-prática, nem sempre se reúnem as melhores condições para que os alunos possam experienciar e conhecer um grande número de instrumentos musicais e outras ferramentas. De facto, conhecer instrumentos pode ser uma das competências comuns a todos os ciclos de ensino, desde os instrumentos da orquestra sinfónica, passando pelos Orff e tradicionais, pretende-se que os alunos identifiquem e reconheçam timbres, características, famílias e origens dos mesmos. A Educação Musical é uma área onde não só os conteúdos são fundamentais como também os recursos e as metodologias enriquecem e tornam única esta disciplina. Para os alunos não basta uma imagem ou um som isolado para reconhecerem timbres, é necessária e imprescindível a sua inter-relação.

Depois de referenciar algumas ideias estruturantes e diversificadas que existem na literatura sobre a disciplina de Educação Musical e o ensino da Música ao longo de Ensino Básico, observo com particular interesse, que os sucessivos Ministérios da Educação têm dado pouca importância ao ensino da Educação Musical. Considero que existem ainda muitas lacunas e aspetos a melhorar. Um dos aspetos que me parece importante alterar é a necessidade de sistematização e continuidade desta disciplina, no decorrer dos ciclos de Ensino Básico. Não só porque os alunos poderiam ter um contato mais abrangente e continuado sobre a música, como ainda permitia que matérias que fazem parte do programa da disciplina de música, pudessem ser

articuladas de forma diferente. Desta maneira parece-me que existiria também espaço para efetuar mais e diferentes experiências musicais com os alunos.

1.2. – A música pop-rock e o instrumental off

O pop-rock é um género musical que mistura elementos da música pop com rock, num estilo popular, ou seja, “comercial” com atitudes calmas e um som suave. Como refere Lucy Green (2000) “Nos últimos anos, mais de 94% das vendas de discos, em todo o mundo, são de música popular em geral e apenas 3,5% são de música clássica e 1,5% de música jazz. Atendendo a que a música popular é exatamente isso – popular, é que a sua origem e desenvolvimento acontece fora de qualquer sistema formal de ensino, julgo que os educadores poderiam dar mais atenção a este tipo de música e daí tirar algum benefício para si e para os seus alunos, analisando com mais profundidade, valorizando aprendizagens daí decorrentes e as atitudes e valores dos que a ela se dedicam. Se continuarmos a ignorar este género de práticas, atitudes e valores, corremos o risco de afastar a educação musical daquele brilho e entusiasmo que diariamente atrai tantos músicos e ouvintes para a música popular. Por outro lado, um maior conhecimento e talvez uma certa adaptação às formas de aprendizagem musical informal dentro dos sistemas formais da educação, possa fazer com que mais jovens possam beneficiar de uma educação musical.” (2000; 67).

Também é muito importante fazer referência e salientar as principais linhas de origem do pop-rock para uma melhor compreensão deste género musical, o qual se traduziu em um dos motivos para a conceção e realização deste Projeto Educativo e Investigativo.

Como tal, posso começar por dizer que desde o início que a palavra “rock” compreende vários géneros musicais do próprio rock, tais como heavy metal, punk, rock progressivo, hard rock, surf music, classic rock, entre outros. Existem autores que apontam a dificuldade em delinear fronteiras entre esses vários géneros do rock, e entre o próprio rock e os outros géneros musicais. Janotti Jr. (2003; 24), por exemplo, define: “(...) a dinâmica do rock é uma dinâmica constante entre o que era considerado rock e o que é rock. A ideia de

rock é uma espiral textual que envolve a formação dos sentidos e os investimentos afetivos, moldando assim o que vem a ser rock para certos fãs, mas é inaceitável para outros.” Assim, entende-se por “Pop-Rock” um estilo musical que tem suas raízes musicais e líricas derivadas da era clássica do rock e mantém um “status de mercadoria produzida sob pressão para se ajustar à indústria do disco (pop)” (Friedlander: 2004; 12). Compreende-se, pois, que o “prefixo” “pop” reflete as relações de produção e de circulação do rock. O “pop” fala da forte presença e importância que a mídia e os conglomerados midiáticos adquiriram na cultura contemporânea, a partir do pós-guerra. A própria “pop art”, que visava diminuir a distância entre a “alta cultura” e a “cultura popular” ao abordar temas e imagens do cotidiano, procurava meios, mídias, para a difusão de sua produção de forma massiva. Segundo Simon Frith (1993), o termo “pop”, na música, pode ser compreendido como uma configuração e distribuição da produção cultural em um formato que possibilite atingir o maior número possível de ouvintes. Se “pop” pode se mostrar simbolicamente um bom prefixo, o rock, por sua vez, se mostra um poderoso sufixo. O rock, além da música, também reflete uma atitude. Para Frith, o rock é uma música produzida comercialmente para consumo simultâneo de um mercado jovem de massas. Mas rock pode também ser definido, em termos musicais, como um gênero pop (o som do início anos 70). E rock é, ainda, um sufixo ideológico. Acrescentar “rock” a uma descrição musical (folk-rock, country-rock, punk-rock) é chamar a atenção não só para um som e uma batida, mas também para uma intenção e um efeito (Frith apud Farias: 1993; 25).

De acordo com Friedlander (2004; 31), o Rock And Roll teria surgido por volta dos anos 50, nos Estados Unidos, e foi marcado por uma mistura de vários estilos musicais, entre os quais o chamado rhythm and blues, considerado a essência da música negra – originado, por sua vez, do blues urbano, o gospel e o jump band jazz – o folk e a música country, tradicionais estilos brancos. Para o autor (2004; 18), o pop-rock poderia ser dividido em cinco marcos principais: 1954-1955 – explosão do rock and roll clássico; 1963-1964 – época em que ocorreu a chamada “invasão inglesa”; 1967-1972 – amadurecimento do rock, sua era de ouro, época em que se deu a ascensão dos “reis da guitarra” e a realização do primeiro grande festival de música (e o

mais importante também), o Woodstock (1969); 1968-1969 – explosão do hard-rock, e, por último, 1975-1977 – explosão do punk.

Desde sua origem, o Rock teve uma forte ligação com a juventude americana da época, que começava a se rebelar contra os tradicionais dogmas dominantes, tanto ligados às questões de racismo e segregação racial como relativos à repressão sexual e à liberdade de expressão. Na década de 50, por exemplo, o Rock foi utilizado como verdadeiro grito de guerra e de protesto de uma geração que se considerava sufocada por um falso moralismo e pelos ideais de trabalho, família e educação, presentes na sociedade americana pós-guerra. Os ídolos dessa época também personificavam a imagem de rebelde (algumas vezes denominados rebeldes sem causa), como Elvis Presley e Jerry Lee Lewis na música, James Dean e Marlon Brando no cinema, e o jovem reverendo Martin Luther King Jr. na política. Para Janotti Jr. (2003; 20), a ligação do rock com a juventude procura ressaltar “a valorização mercadológica do segmento juvenil a partir da música”, a partir da década de 1950. Os jovens demonstram ser um promissor mercado consumidor ao mesmo tempo em que suas vozes passam a ser valorizadas social e politicamente. Ainda, segundo este autor: os agrupamentos juvenis presentes no rock estabelecem relações tensivas com os espaços normativos, pois, ao mesmo tempo em que se colocam como “alternativos” ou “independentes” da escola, família e trabalho, os aglomerados juvenis acabam por usar esses espaços como referências das suas próprias fronteiras. Deste modo, juventude não é somente a manifestação de experiências adolescentes confrontadas ao mundo adulto, nem tampouco uma assintonia de gerações. É a ideia de um corte permanente. Os posicionamentos juvenis, de modo geral, privilegiam valores de demarcação do “outro” em relação ao “tédio” que caracterizaria os espaços normativos. Desta forma, as identidades da cultura juvenil são alicerçadas através de um processo constante de “incorporação/ excorporação” dos traços que caracterizam os espaços normativos (p.21). Daí a famosa “rebeldia” juvenil, tão explorada e valorizada pela atitude e pela “indústria” do rock, a qual acaba, de certa forma, delineando os contornos de uma “classe social”.

A partir da década de 60, o rock americano, além do grande desenvolvimento comercial que alcançou dentro dos EUA graças a ídolos “brancos” como Elvis Presley, sofreria uma forte influência do pop-rock tocado

e produzido na Inglaterra, primeiramente com os Beatles e depois com os Rolling Stones, bandas que tinham também características extremamente pop e comerciais.

Nascia assim o “Pop-Rock”, uma música patrocinada e comercializada por grandes gravadoras, que procuravam enquadrar em uma indústria cultural para vender “pop(ularmente)” e em massa todo o som, o estilo, a rebeldia, e o Rock and Roll. Com um forte e fiel mercado consumidor, o rock logo virou a “galinha de ouro” das grandes gravadoras, o que acabou impulsionando, patrocinando e desenvolvendo as importantes mudanças tecnológicas mediáticas do século XX.

Atualmente, dado a que os alunos, com a evolução das tecnologias, têm fácil acesso a todo o tipo de música torna-se cada vez mais necessário ir ao encontro dos seus gostos e preferências musicais: “No sentido de captar a atenção e o interesse dos jovens pela música, bem como de tentar ultrapassar a fronteira entre a música ouvida pelos jovens e a música ensinada na escola, será necessário fazer apelo a outros gêneros de música, nomeadamente o jazz, o rock, a música pop, etc. Frequentemente, uma grande distância separa a música “popular” da música denominada “séria” ou “erudita”. “No entanto, não se podem confundir questões de validade com questões de gênero, em música. No fenómeno pop, há uma grande produção de segunda ordem, mas também há composições que têm grande valor. O professor terá de saber escolher. De qualquer modo, será mais positivo integrar do que recusar.” (Wuytack & Palheiros: 1995; 108).

Relativamente ao instrumental Orff, mais precisamente os instrumentos de percussão, posso começar por dizer que são instrumentos de sala de aula. Estes foram projetados e adaptados para que todas as crianças tenham acesso à música. Todos os instrumentos de sala de aula, com exceção da Flauta de Bisel, são instrumentos de percussão (pois para se tocar tem que se bater/percutir). Estes por sua vez podem ser classificados de duas maneiras: Quanto à sua Altura – Definida ou Indefinida; Quanto à sua Família – Peles, Madeira ou Metal.

Carl Orff desenvolveu um método baseado fundamentalmente na atividade e na criação dos alunos tendo como base a música tradicional e

folclórica alemã mas cujos conceitos podem ser adaptados à realidade musical de cada país onde é utilizado. A improvisação é introduzida logo cedo nas primeiras aprendizagens e representa segundo este autor uma experiência musical que deve ser vivida com prazer e continuada por toda a vida. O trabalho de Orff é baseado em atividades lúdicas infantis: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar e percutir em qualquer objeto que esteja à mão ou instrumentos de lâminas “instrumental Orff” – visou desenvolver destrezas musicais que serviriam de base experiencial à leitura e escrita da música. Estes instintos são direcionados para o aprendiz, fazendo música, e só depois é que partem para a leitura e para a escrita, à semelhança da aprendizagem da nossa linguagem. Orff acredita que a compreensão deve vir depois da experiência que é a base do processo. O sistema Orff aborda uma visão geral do mundo musical resumida ao mais simples possível, constando essencialmente de uma iniciação através das lengalengas e das canções infantis tradicionais, quase sempre de ritmo simples e repetido, que são cantadas pelas crianças com acompanhamentos de batimentos de palmas, pés, de mãos nas coxas etc. Progressivamente era aumentada a complexidade das canções e dos acompanhamentos musicais, passando depois para os instrumentos de percussão mais rudimentares, cânones e ritmos acompanhados pelos ostinatos, evoluindo na natureza dos instrumentos e nas formas de criação musical. No que diz respeito ao movimento, Orff partia do princípio que há um impulso natural que leva a criança a acompanhar um movimento com um som rítmico ou a mover-se ritmicamente ao som de um ritmo, pelo que estes movimentos deveriam constituir a base motivacional de toda a atuação musical da criança, movendo-se, cantando e tocando ao mesmo tempo. Esses movimentos começam no método de Orff também pela imitação, passando pela pergunta - resposta para evoluir para a livre criação. Para terminar, o instrumentarium usado no processo conhecido como instrumental Orff foi inteligentemente e logicamente pensado. Os instrumentos são de fácil execução, o que permite um desempenho imediato e eficaz pelas crianças. Quase todos de caráter percussivo, não requerem grande prática, estudo ou formação para poderem ser tocados. Creio que Carl Orff acreditava profundamente que a sua metodologia poder-se-ia aplicar em qualquer contexto musical, não apenas manter-se ao seu estilo leal e elementar da sua

metodologia no uso dos contos infantis, prosódias, baladas e rimas tradicionais, mas sim ir mais além, na adaptação a qualquer circunstância, adaptada a qualquer realidade musical, reelaborando os seus princípios de modo a abranger outros estilos musicais. Isto verifica-se aliás em algumas orquestrações de alguns dos seus discípulos, como Jos Wuytack, com temas compostos de forma a sugerir estilos como o Jazz, música Pop e Rock. Poderemos assim considerar que as técnicas usadas na metodologia Orff podem ser aplicadas a linguagens do mundo musical contemporâneo, permitindo assim dar resposta a algumas das dimensões previstas no atual currículo. (Helena Caspurro: 1996).

1.3. – Processos de ensino e de aprendizagem:

Segundo Duarte Romão (2012) “O processo educativo nasce com configuração inata ao homem, desde a concepção humana que os progenitores instruem os seus descendentes para as regras socialmente aceites na sua comunidade e sociedade em que estão inseridos, envolvendo fenómenos tais como aprendizagem e ensino.” (2012; 14). Segundo Potter (1999), referenciado por Ferreira (2004; 126) “aprender é adquirir novos conhecimentos ou habilidades através da prática reforçada da experiência.” Faria (2001), define que a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir, conhecida como “cantiga de embalar”.

- Aprendizagens musicais;

Ao mesmo tempo que, no início do séc. XX, a pedagogia infantil se desenvolvia, surgia uma pedagogia musical centrada na criança como ser dotado de necessidades específicas.

Apresentam-se seguidamente algumas ideias defendidas por alguns dos nomes da pedagogia musical do último século, cujo trabalho de alguma forma influencia ou subjaz ao projeto aqui apresentado neste documento.

Jaques Dalcroze (1855/1950), um dos pioneiros da pedagogia musical, desenvolveu um método baseado na relação da pessoa com o meio, denominado de Rítmica Dalcroze, em que os ritmos naturais do corpo humano são relacionados com os ritmos musicais e com a capacidade criadora da criança. Este método tem como objetivo o desenvolvimento harmonioso das faculdades mentais, sensoriais e afetivas. Para Zoltan Kodaly (1882/1967) a voz foi a base do seu trabalho ao nível da educação musical. Não tendo criado um processo metodológico, foi responsável pela formulação de princípios educativos. Defendia a música como parte indispensável do desenvolvimento humano, defendendo simultaneamente a iniciação da educação musical o mais cedo possível. Edgar Willems (1890/1978) estabelecia uma relação entre a música, o ser humano e as grandes leis do universo e relacionava o ritmo, a melodia, harmonia com a vida fisiológica, afetiva e mental do homem, respetivamente. Este autor defendia o início da prática musical por volta dos três ou quatro anos de idade, baseando-se em canções, experiências rítmicas e auditivas, possibilitando a descoberta ativa da música, o que implica uma passagem da prática à teoria. Carl Orff (1895/1982) idealizou um conjunto de instrumentos de percussão com movimentos de execução similares aos produzidos pelos ritmos corporais. Esta abordagem pedagógico-musical procura desenvolver um forte sentido rítmico antes que as crianças compreendam a notação musical sendo a relação entre a palavra, música e movimento privilegiada. Maurice Martenot (1970) apresenta um método baseado no sentido rítmico e na educação auditiva, que deve ser introduzido nos Jardins de Infância. Privilegia a voz em detrimento da aprendizagem instrumental. Keith Swanwick (1991) apresenta uma Teoria Espiral, baseada em Piaget defendendo um desenvolvimento por etapas. Sustenta, neste sentido, o desenvolvimento de conteúdos de forma articulada, com base no modelo "CIAsP", favorecendo o desenvolvimento integral do aluno. Edwin Gordon é um dos mais importantes investigadores atuais. Criou o termo audição para designar a capacidade de ouvir compreensivamente mesmo quando não há som fisicamente presente. Apresenta cinco capacidades - ouvir, interpretar, ler, escrever e criar - que as crianças deverão desenvolver.

Os autores apresentados previamente defendem, nas suas teorias e métodos, pontos comuns em relação às pedagogias e aprendizagens musicais. As metodologias criadas por alguns são ainda hoje amplamente utilizadas nos estabelecimentos de ensino, como é o caso da abordagem pedagógico-musical de Carl Orff.

- Aprendizagens sociais;

Com o intuito de formar na aquisição de conhecimentos de música, sobre música e, através da música contribuir para a motivação, interesse fomentando a socialização, assente no princípio que “a música faz parte da educação” e que “a educação deve ser conduzida de forma a despertar o interesse da criança”, como refere Martins no livro “Música para crianças” (Orff: 1950, versão portuguesa, 1961; 2); aproveitando o fato de a escola ser um lugar privilegiado para encontros e fazeres sociais e consequentemente musicais ou vice-versa, e através da qual os alunos criam as suas relações sociais, fazendo parte de um processo de socialização; por “as práticas de ensino e aprendizagem musical, serem muito mais do que acções musicais acompanhadas dos tradicionais elementos pedagógicos que compõem a educação escolar/académica: objectivos e conteúdos” (Arroyo citado por Elsa Mobilha: 2010; 15), sendo reprodutoras e produtoras de significados ligados à formação musical e à socialização dos estudantes, foi importante aproveitar e perpetuar uma prática musical com que os mesmos se identificaram e através dela potenciar aprendizagens musicais e sociais. Nomeadamente, no que diz respeito às aprendizagens sociais, é de extrema importância referir o trabalho entre pares e cooperativo, pois este, pode favorecer a aprendizagem do convívio com os outros, valorizando mais o bem de todos do que o interesse individual. Estudos de Piaget e Vygotsky (1978) influenciaram enormemente o desenvolvimento de metodologias de aprendizagem cooperativa, por atribuírem um papel determinante à interação social no desenvolvimento cognitivo. As atividades em pequenos grupos quando organizadas de tal maneira que o aluno - para adquirir conhecimento necessita trocar informações com os outros membros do grupo; é responsável pela sua própria aprendizagem e é motivado

a contribuir com a aprendizagem dos outros, é caracterizada como uma aprendizagem cooperativa.

Langford (2005; 33), citando Vygotsky, refere que “o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de interiorização da interação social com materiais fornecidos pela cultura.” As potencialidades da criança são valorizadas no processo de ensino – aprendizagem, na medida em que a criança é ser ativo “versus” interativo, pois produz conhecimentos com base nas relações intra e interpessoais. À luz de Vygotsky, citado por Langford (2005; 35), evidencia que “o processo de ação sobre a natureza e suas mudanças sob o ponto de vista de cada ser humano contribuem para o processo organizado da aprendizagem”, no entanto “são necessários determinados níveis de desenvolvimento para se alcançar determinados níveis de aprendizagem.” O supracitado autor (2005; 37), acrescenta ainda que “duas crianças com o mesmo desenvolvimento real, atingem desenvolvimentos diferenciados quando ajudadas por outras pessoas.” A essa diferença entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento com o apoio de outros, Vygotsky designou de “zona de desenvolvimento proximal”. Desta feita o processo de aprendizagem é “organizado no sentido do que a criança não consegue realizar só, mas realiza acompanhada”, neste prisma a aprendizagem é o motor para acelerar o desenvolvimento da criança.

Vygotsky estrutura o desenvolvimento e aprendizagem por fases como grande parte dos pedagogos, baseando-se na evolução da linguagem e comunicação com o meio envolvente, atribuindo significado ao universo social e afetivo; desenvolvendo por consequente uma aprendizagem que valoriza as relações inter e intra-pessoais do grupo. Para este autor, o desenvolvimento e a aprendizagem subentende o domínio da linguagem, o que fortalece as relações com os outros e um sistema de comportamento social através da estimulação ambiental. A criança nasce, é inserida em vários grupos pertencentes a uma sociedade, em que lhe são atribuídas diversos valores e crenças culturalmente enraizadas e que culminará com o pensamento verbal, sendo a síntese entre a atividade prática e a fala, tornando um pensamento histórico – social.

- Aprendizagens formais e informais;

Em muitas sociedades, a educação musical formal é defendida com primor com a utilização de um programa curricular escrito, com processos de avaliação rígidos contendo testes e exames nacionais, fundamentados em teorias com presença de bibliografia, contudo paralelamente à educação formal existem práticas de aprendizagem informal, as quais não abundam em instituições de ensino nem tem a preocupação do cumprimento de programas curriculares, avaliações e fundamentação bibliográfica. No que concerne à escolaridade da música popular em sala de aula, Green (2002) medita em três aspetos fundamentais: “as práticas de aprendizagem informal e os seus valores e atitudes; a influência da inclusão de práticas de aprendizagem informal no processo de ensino da educação musical e por fim a prática de instrumento em sala de aula passando de um espectador para interveniente do espectáculo.” (2002; 70). Estes três aspetos são primordiais para o desenvolvimento da educação musical formal de modo a aproveitar, de forma vantajosa, a grande motivação que a sociedade/ população atribui à música. Contudo Green (2002; 71) acrescenta que “há uma adaptação nas formas de aprendizagem informal dentro dos sistemas formais educativos”, recorrendo a uma mistura de memória social e imitação. As atividades em grupo são fundamentais para a formação, mesmo que não exista grande preocupação no encadeamento de acordes, passagens e canções, administrando importância a competência musical e menorizando a faixa etária. Green (2002) expõe que “capacidades de tocar, improvisar e até compor são adquiridas em contacto directo com os colegas.” (2002; 75). É valorizado na metodologia de Green (2002; 76), “o sentimento, a sensibilidade, o espírito, a autoestima e outros atributos semelhantes em virtude das competências técnicas.” Contudo são atribuídos “valores sociais tais como a amizade, a tolerância e o prazer de trabalho em grupo”, atributos fundamentais para as relações interpessoais e de vivência em sociedade. A envolvimento da educação musical formal em contexto informal, faz com a escolaridade da educação musical, não só seja acessível, mas apetecível com grandes níveis de motivação, desenvolvendo valores sociais importantes para o desenvolvimento das crianças nos diversos âmbitos: social, moral e ético conferindo primazia estética, criativa e formativa.

Green (2002; 67) acrescenta ainda que, a "Aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de forma pessoal, frequentemente casual, de acordo com as preferências musicais, começando com a noção do todo da música do "mundo real" (no formal, os jovens seguem uma progressão do simples ao complexo), mas na verdade e apesar de procurar encontrar um equilíbrio entre as abordagens formais e as informais, a aprendizagem informal acabou por ter uma posição dominante e surgiu quase sempre em primeiro lugar. Para Lucy Green (2002; 65), os "Aprendizes escolhem a própria música, aquela que já lhes é familiar, de que gostam e fortemente se identificam com ela", foi aqui que, e de encontro às preferências dos alunos, pude criar um reportório relacionado com a música pop-rock portuguesa, e sendo do interesse das crianças aprenderem nos instrumentos de percussão, não foi difícil chegar ao tal "consenso comum".

- Papel do professor

"Diz-me e eu esquecerei,
Ensina-me e eu lembrar-me-ei,
Envolve-me e eu aprenderei",
Provérbio chinês

O papel de um professor é variado, complexo mas motivador. Pretende-se que um professor seja inovador, dinâmico, comunicativo, crítico e "eficaz". Ele deve ensinar mas também educar, transmitir conhecimentos mas também inculcar métodos, instrumentos de trabalho e alguns valores fundamentais nos alunos, como, por exemplo, a compreensão e o respeito pelo outro, a ajuda ou a responsabilidade. E ainda desenvolver o espírito crítico, a reflexão mas também a criatividade e a curiosidade em termos de aprendizagem. Entende-se que o professor proporcione um ensino motivador, que permita a construção da aprendizagem dos alunos e que transforme o saber em saber fazer.

Para Lucy Green "O papel do professor (...) [consiste] em duas grandes componentes: primeiramente, o papel de ser mais passivo e observar durante as primeiras sessões, e seguidamente, o de diagnosticar, sugerir e demonstrar

durante as sessões subsequentes, numa altura em que o papel do professor se torna mais desenvolvido.” (2008; 31).

Na opinião de Hernández Díaz (1999; 73), sem se ter “excelentes” professores “a melhor das reformas, a mais original das iniciativas, a mais dotada das escolas ficará hipotecada, condicionada e sem efeito real sobre as crianças e a sociedade. O professor é a chave da educação nos centros escolares”.

Segundo Cunelly & Elbaz (1980, in: Balbás Ortega (1994), o papel do professor pode ser visto a partir de três perspetivas: a de um mero executor de algo que lhe é fornecido; como implementador ativo; ou, ainda, como agente curricular, isto é, um perfeito “consumidor do curriculum”.

Já na perspetiva de António Nóvoa (2007) “Há um paradoxo entre o excesso das missões da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto docente. Os professores têm perdido prestígio, a profissão docente é mais frágil hoje do que era há alguns anos. Eis um enorme paradoxo. Como é possível a escola nos pedir tantas coisas, atribuir-nos tantas missões e, ao mesmo tempo, fragilizar nosso estatuto profissional. (...) E por fim há um outro paradoxo entre a retórica do professor reflexivo e, ao mesmo tempo, a inexistência de condições de trabalho concretas – desde condições de tempo, a matéria-prima mais importante da reflexão – e desenvolvimento profissional que possam, de fato, alimentar a ideia do professor reflexivo. São paradoxos que precisamos saber ultrapassar e, para isso, é importante a mobilização, o combate coletivo dos professores. (...)”. (2007; 12-13). No mesmo artigo, este autor também defende uma formação docente mais centrada nas práticas e na sua análise pois “(...) A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teoria, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (...)” (2007; 14).

Como tal, os professores não podem ser meros recetores e executores das inovações educativas imanadas pelo Ministério da Educação. Têm que fazer parte do processo, como agentes decisivos nas renovações pedagógicas desejadas.

Wuytack (2005) sugere que “o professor não é um mero transmissor de conhecimentos; deve saber comunicar com os alunos o prazer de fazer música; adaptar os materiais à idade e à personalidade das crianças, às características do meio em que ensina” (2005; 5).

Por vezes as aulas, apesar de serem planificadas e preparadas, são autênticas improvisações mas, apesar de todos os improvisos, mais importante que os erros ou os fracassos cometidos, numa aula ou noutra, são as aprendizagens. Já segundo Palheiros (2006) “a planificação de atividades oferece ao professor oportunidades para refletir sobre o repertório mais adequado para motivar as crianças a ouvir, aprender e gostar de música”.

Para terminar este ponto e como conclusão sobre a profissão docente, nada mais adequado do que citar as palavras de Matos (2005) que vão ao encontro do que se passa na atualidade: “Nos últimos vinte ou trinta anos operaram-se na sociedade aceleradas mudanças sociais, políticas e económicas que implicaram recorrentes adaptações do sistema de ensino à realidade em constante mutação. Procuram-se constantemente formas de recriar e readaptar a escola às novas solicitações que a sociedade lhe impõe. (...) Quer-se uma escola democrática, o ensino para todos, a igualdade de oportunidades, mas em simultâneo exige-se uma selecção em função de critérios de excelência cristalizados no tempo e baseados na satisfação das necessidades económico-sociais de formação e de encaminhamento profissional e social. Ora os professores no centro de toda esta controvérsia e mudança, são aqueles que mais claramente sentem na “pele” as contradições do sistema e que a maior parte das vezes são eleitos bodes expiatórios de tudo que de mal acontece na educação. Confrontamo-nos assim no tempo presente com uma classe profissional marcada por uma atitude de desilusão e renúncia associada a uma acentuada degradação da sua imagem social.”

CAPÍTULO 2 – PROJETO EDUCATIVO

Este Projeto desenvolveu atividades de prática musical nos instrumentos de percussão (performance musical), no sentido em que não é um tipo de instrumento utilizado no dia-a-dia dos alunos, ao contrário da flauta. Assim como, o repertório e o género musical trabalhados também constituíram um fator de motivação e empenho.

Pretendi com este Projeto proporcionar o desenvolvimento de competências diversificadas e que pudessem contribuir para o sucesso educativo geral, tais como disciplina, rigor, método, coordenação, autoestima, respeito pelos outros, confiança, capacidades comunicacionais e relacionais.

2.1. – Contextos

Neste ponto é importante fazer uma breve e sucinta descrição sobre a contextualização deste projeto. O mesmo foi realizado na Escola Básica Barbosa do Bocage em Setúbal com uma turma de 6º ano de escolaridade composta por 26 alunos (rapazes e raparigas), onde existia e existe a professora de Educação Musical da turma, professora Isabel Duarte. Tive, então, a oportunidade de poder ter presente em todas as aulas que lecionei, a presença e colaboração desta professora.

Penso que também se torna necessária fazer uma sucinta descrição da escola e do meio, assim como da turma onde foi implementado este Projeto para um melhor conhecimento da própria turma em que trabalhei. O Agrupamento de Escolas Barbosa do Bocage localiza-se na cidade de Setúbal, a sua área geográfica envolve as freguesias de São Julião e Santa Maria da Graça e é constituído por 8 estabelecimentos de ensino com cerca de 2150 alunos. Este Agrupamento foi criado em 2004 e sofreu algumas alterações desde essa data. A população escolar provém de famílias de condições sociais muito diversas, predominando, no entanto, os agregados familiares da classe média. Quanto à formação académica dos pais e encarregados de educação, 31,4% têm formação superior, 29,7% o ensino secundário e 38,9% a escolaridade básica (destes, 4,2% correspondem ao 1º ciclo). Estes dados

foram retirados da página oficial da internet do Agrupamento de Escolas Barbosa do Bocage. Relativamente à turma com a qual eu trabalhei o meu projeto, o 6º ano 7ª, posso começar por dizer que se trata de uma turma com grande potencialidade para adquirir novas aprendizagens e abordagens musicais. Claro que ao nível do ritmo das aprendizagens houve sempre quem aprendesse mais depressa e com menor dificuldade mas de uma forma geral é uma turma muito homogénea. Relativamente ao espaço sala onde decorreram as aulas de Educação Musical, posso referir que se tratou de um local amplo com alguns recursos materiais e didáticos, como por exemplo, um computador, um retroprojetor e um armário, onde estavam os instrumentos de percussão. No entanto, apesar de a sala ser ampla, não havia muito espaço para circular pois estava ocupado com as mesas e cadeiras da sala de aula. Quanto à parte dos recursos materiais e didáticos, também tive que fazer uma adaptação à minha planificação pois não havia instrumentos para que todos os alunos pudessem tocar. A solução encontrada para tal foi fazer uma rotatividade para que todos os alunos pudessem tocar nos instrumentos de percussão.

2.2. - Objetivos do projeto

Este projeto surgiu para identificar algumas questões relativas a práticas educativas levadas a cabo na disciplina de Educação Musical no que concerne ao cumprimento dos programas e não ir de encontro às expectativas dos alunos em relação a esta disciplina. Em virtude disto foram desenvolvidas atividades de interpretação musical de obras e respetiva análise estrutural; audições/visualização de obras musicais, com a respetiva análise e investigação do contexto; propostas de atividades de exploração, experimentação musical; propostas de investigação e comparação de diversos modos de organização e estruturação formal. E, no final, foi feito um espetáculo musical de apresentação pública de música pop-rock utilizando os instrumentos de percussão com recurso a diversas temáticas.

Foram necessárias 10 sessões de 100 minutos para levar a cabo a aprendizagem e interpretação de 5 temas musicais em estilo pop-rock que culminou com a apresentação pública de um espetáculo musical. Através desta metodologia, pretendeu-se que os alunos desenvolvessem competências nos

campos de audição, interpretação e experimentação musical impulsionando o crescimento de um pensamento musical crítico e estruturado alicerçado no conhecimento diferenciado, na mobilidade mental e na destreza física.

2.3. - Organização do trabalho

Depois de pensado o trabalho e escolhida a escola e a turma com quem iria trabalhar o meu projeto, propus à turma a realização deste trabalho. As crianças mostraram-se entusiasmadas, bastante recetivas e interessadas na atividade proposta pois para além dos temas escolhidos serem do conhecimento deles, o tocar nos instrumentos de percussão também terá sido revelador de uma maior motivação. Houve também o fator das gravações áudio e vídeo (registos audiovisuais) e da apresentação pública.

Foram também usadas as tecnologias da informação e comunicação no que diz respeito à passagem dos vídeos e concertos ao vivo assim como para reprodução dos playbacks e apresentação em PowerPoint dos trabalhos em grupo sobre os artistas trabalhados. Cada grupo trabalhou sobre um artista, assim todos teriam acesso a informação variada sobre quem iriam interpretar vocal e instrumentalmente. Ou seja, um pouco de cultura musical... à medida que iam apresentando o trabalho, colegas iam fazendo perguntas pertinentes sobre o artista/ banda em questão.

Como foi referido no ponto anterior, foram necessárias 10 sessões de 100 minutos para a realização deste trabalho, onde se destacaram as atividades atrás referidas, nomeadamente audição, interpretação e experimentação musical. Os temas aprendidos foram: “Amor”, de Heróis do Mar, “Playback”, de Carlos Paião, “Estou além”, de António Variações, “Contentores”, de Xutos e Pontapés e “A Noite”, de Sitiados (consultar Anexo 1). O espetáculo musical/ apresentação pública foi feita no Auditório da escola, tendo-se realizado no dia 28 de Janeiro de 2014 pelas 18h30, com a presença de docentes, encarregados de educação e funcionários.

Neste subcapítulo é também importante fazer a consulta à planificação aula a aula que se encontra nos Anexos, mais precisamente Anexo 2, para uma melhor perceção e compreensão do que pretendi com esta planificação e a sua implementação; objetivos de aprendizagem; aprendizagens a

desenvolver; enriquecimento das aprendizagens; vocabulário musical e conceitos; recursos a utilizar e competências a adquirir.

No quadro que se segue, encontra-se a planificação geral deste Projeto, a qual também se fez acompanhar das planificações aula a aula (as quais já foram referidas anteriormente).

		Vocabulário Musical/ Conceitos	Organizadores da Aprendizagem	Avaliação	Recursos	
POP-ROCK	Música pop-rock na sala de aula	3 sessões de 100min.	Géneros e subgéneros musicais do pop-rock. Artistas e temas de referência. Instrumental Orff. Pop-Rock; improvisação rítmica e melódica; ostinato rítmico e melódico; Forma binária e ternária; Coda e Da Capo al Segno.	<p>Interpretação:</p> <ul style="list-style-type: none"> – toca/canta sozinho e em grupo ritmos, melodias e acompanhamentos com a técnica correta e respeitando o andamento; – avalia a interpretação, usando vocabulário apropriado. <p>Audição:</p> <ul style="list-style-type: none"> – identifica auditivamente classes de instrumentos através do timbre; 	<ul style="list-style-type: none"> – interpretação musical individual e em grupo, com registo em grelha própria; – trabalho individual; – trabalho em grupo; – experimentação de pequenas frases rítmicas, individualmente e em grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> Computador com acesso à Web; Colunas de som; Projetor multimédia; Instrumentos da sala de aula (percussão de altura definida e indefinida).
		3 sessões de 100min.	Instrumentos musicais do pop-rock. Instrumental Orff. Legato; Semicolcheia e sua pausa; Síncopa; Ritmos pontuados; Contratempo; Semibreve e sua pausa; Forma e repetição.	<ul style="list-style-type: none"> – identifica auditivamente andamentos, dinâmicas e movimentos sonoros; – distingue auditivamente compassos; – identifica características da base do <i>pop-rock</i> em músicas que ouve e interpreta; – identifica, num arranjo que interpreta, semelhanças e diferenças relativas à obra original. <p>Experimentação Musical:</p> <ul style="list-style-type: none"> – integra-se na experimentação musical individual e em grupo; – experimenta e seleciona materiais para a criação musical, de acordo com o contexto; 		
		3 sessões de 100min.	Perspetiva histórica, social e musical. António Variações, Xutos e Pontapés, Heróis do Mar, Carlos Paião e Sitiados. “Meddley” do Pop-rock.	<ul style="list-style-type: none"> – cria uma pequena frase rítmica para acompanhamento de uma canção. – identifica influências musicais nos géneros e subgéneros do <i>pop-rock</i>; – analisa e comenta arranjos de uma mesma obra musical; – pesquisa, seleciona e organiza informação. 		

Quadro 1 – Planificação geral do Projeto Educativo

(Anexo 3)

CAPÍTULO 3 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

“Seleccionar um tema para investigação não é decisão que se tome apressadamente. A escolha deve recair sobre um assunto com o qual o investigador esteja preparado para «conviver»(...)” (Rainbow: 1995)

Todos os Projetos de Investigação se iniciam por um problema, “as questões levantadas pelos investigadores são as que nascem, não da ignorância do investigador, mas do sólido conhecimento do seu contexto específico...” (Kemp: 1995; 14). Desta forma, o estudo deriva do trabalho empírico, resultante do agir didático-pedagógico.

Como referi anteriormente, ao longo do processo das sessões de trabalho com os alunos, mais precisamente do Projeto Educativo, levei a cabo também um Projeto de Investigação de modo a identificar, compreender e estudar comportamentos e situações verificadas nas aulas e no contexto.

Este trabalho parte de um princípio em que a Música é uma arte performativa muito complexa, e que é compreendida por cada um de forma singular e única. É certo que todas as crianças são consumidoras de Música nos mais diversos formatos e estilos. No entanto, no que se refere à disciplina de Educação Musical, esta parece não corresponder às expectativas das crianças, se tivermos em conta os casos de total desinteresse pela disciplina. Neste sentido, Keith Swanwick, citando Dalcroze (1915) refere: “Antes de mais, asseguremo-nos que o ensino da Música vale a pena. E não pode existir confusão sobre o que é compreendido como ‘Música’. Não existem dois tipos de aulas de música: uma para adultos (...), e uma para crianças e escolas. Apenas existe uma Música, e o ensino da mesma não é tão difícil como as autoridades escolásticas querem fazer crer (...) a educação musical nas escolas pode tornar-se um sistema fechado que ignora ou deixa para trás ideias e acontecimentos [musicais] no meio envolvente” (1999; 32). Assim sendo e, muito resumidamente, a problemática que propus tratar foi investigar de que modos é que a seleção/ escolha e interpretação de repertório dentro do género pop-rock português com recurso aos instrumentos de percussão (em substituição dos instrumentos do pop-rock) foi uma mais-valia para a valorização das aprendizagens artístico-musicais e também da própria disciplina de Educação Musical.

3.1- Metodologia de investigação

Com base no que foi referido anteriormente, formulei a minha questão de partida para esta investigação: **“Que tipo de aprendizagens artístico-musicais são valorizadas pelas crianças no âmbito da prática musical pop-rock em contexto de aulas de percussão no 2º ciclo?”**. O que pretendi com este estudo foi saber se, com a escolha de outro género de repertório, nomeadamente o pop-rock português, com recurso aos instrumentos de percussão, as crianças valorizavam mais as aulas da disciplina Educação Musical e suas aprendizagens inerentes. E, com isto, exterminar com a ideia que se tem, de uma forma geral, sobre a disciplina de Música não corresponder às expectativas dos alunos.

Para a elaboração deste Projeto, utilizei o método qualitativo de investigação-ação, em que assumi um papel de observadora participante. Neste tipo de investigação, os métodos de observação são fundamentais, pois o contacto com o sujeito alvo da investigação e as situações transmitem um ponto de vista muito concreto. Captam a situação por dentro da ação, e tornam visíveis bastantes aspetos só captados por quem está efetivamente dentro da ação (Bodgan, R; Biklen, S.: 1994). A investigação qualitativa é descritiva e os dados incluem transcrições de entrevistas, fotografias, vídeos, memorandos, entre outros respeitando a forma como estas foram registadas ou transcritas, com o princípio que se designa por *“perspectivas participantes”* (Erickson: 1986). A investigação qualitativa deve questionar com o objetivo de perceber “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas: 1973). Este processo reflete um diálogo entre o investigador e os respetivos sujeitos que serão abordados de uma forma neutra para permitir a expansão e não limitar a compreensão.

Nesta perspetiva a investigação-ação procura possibilitar ao professor a compreensão do seu problema, adotando este uma posição exploratória. Na investigação-ação, torna-se necessário refletir sobre as práticas, mas também utilizar técnicas de investigação que suportem e sistematizem essa reflexão. Isto implica o uso de técnicas, como manter um diário, recolha de documentos

relativos a situações, uso de questionários, entrevistas, gravações áudio e vídeo, entre outros.

A investigação-ação no campo da educação encontra-se orientada para a prática educativa. No seu âmago, parte do princípio de que é possível conciliar num percurso análogo a investigação e a ação. Cohen et al (2004) definem-na como uma intervenção efetuada num contexto real, sujeita a uma análise sobre os efeitos dessa intervenção.

Assim sendo, o investigador assume, o papel de gestor e concomitantemente, de observador participante, estando desta forma em permanente contacto com as necessidades dos alunos e controlando simultaneamente a aplicação do projeto. O investigador tem um papel preponderante: “o ponto de partida é a própria pessoa que investiga. Todo este processo é feito com distanciamento experiencial do investigador em relação ao tema” (Afonso: 2005; 48-49). Foi a minha primeira investigação, e devido a isso, assumi um papel participativo, estando a trabalhar no campo, a investigar, a questionar cada situação, cada momento. O investigador deve começar com perguntas e não com hipóteses que quer confirmar. O investigador deve querer entender essas situações através das suas observações em contextos naturais e não num laboratório (Bresler: 2000), sendo que as notas de campo são tão importantes, e um bom investigador não deve condicionar a pesquisa, não deve criar hipóteses, deve esperar pelas respostas e não propor alguma hipótese.

3.1.1- Recolha de dados

A recolha de informações pode, desde já, ser definida como o processo organizado posto em prática para obter informações junto de múltiplas fontes, com o fim de passar de um nível de conhecimento para outro nível de conhecimento ou de representação de uma dada situação, no quadro de uma ação deliberada cujos objetivos foram claramente definidos e que dá garantias de validade suficientes (Ketele e Roegiers: 1993; 17). Como tal, em relação a

este ponto, posso começar por descrever que os instrumentos utilizados para a recolha de dados foram os seguintes:

- Observação direta e participante ao longo do processo
- Notas de campo
- Entrevista “aberta” (aos alunos por grupo de trabalho)
- Registos audiovisuais (fotos e vídeos)

Para realizar esta investigação, a minha metodologia em termos de recolha de dados, além de ser observadora direta e participante, prendeu-se em apontar notas de campo das sessões efetuadas, entrevistas aos sujeitos participantes ativa e passivamente no processo. Considero que as junções destes métodos de pesquisa ajudaram à compreensão do projeto, e em conjunto formaram uma fonte completa de dados.

A observação “pode muitas vezes revelar características de grupos ou indivíduos impossíveis de descobrir por outros meios” (Bogdan e Biklen: 1994; 150), pelo que me parece que foi uma excelente técnica de recolha de informação, uma vez que estive presente em todas as sessões de trabalho com os alunos, e são eles o alvo de estudo. A observação é particularmente útil porque depende do investigador pois a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos. Da mesma forma, Bell refere que a observação direta “pode ser mais fiável do que o que as pessoas dizem em muitos casos. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se comportam da forma como afirmam comportar-se” (Bell: 2004; 141).

Esta observação foi feita em todas as sessões e devidamente documentada após as sessões, em formato de notas de campo (consultar Anexo 4). À medida que fui realizando as notas de campo, fui sublinhando as ideias que se repetiam, as conversas e temas mais relevantes, de forma a facilitar a posterior análise de dados. Segundo Bogdan e Biklen, é importante identificar “categorias de codificação” que “constituem um meio de classificar os dados descritivos (1994; 221). As notas de campo encontram-se devidamente identificadas, com local, data e hora, de modo a facilitar a sua consulta e o tipo de dados que pretendemos procurar.

A recolha de informações é então feita de maneira aberta no trabalho que elaborei. Para Ketele e Roegiers (1993) a validação está centrada na informação resultante da recolha de informações, sendo que, nestas investigações, uma informação é válida quando reflete a realidade. Por este motivo foram utilizadas várias fontes neste trabalho.

Ketele e Roegiers (1993) fazem referência a Tukey que, em 1960, proclamava a distinção entre dois tipos de investigações: “ (...) as investigações orientadas para as conclusões e as orientadas para as decisões (Conclusions vs Decisions, *Technometrics*, 1960, vol. 2, 423-433) ” (1993; 122).

Procurei nesta investigação fazer uso de diversos utensílios, visando a recolha da maior quantidade possível de informação, dado o curto período em que a referida investigação aconteceu.

Outro método utilizado na recolha de dados foi a entrevista (vide Anexo 5 e 6). De acordo com Bell, “a grande vantagem da entrevista é a sua adaptabilidade” (2004; 118), e o fato das entrevistas serem pessoais, cara-a-cara, promove o acesso a algumas informações que uma resposta escrita não faz, ou seja, a postura do entrevistado, os seus trejeitos, ou expressões faciais ou movimentos de mãos transmitem alguns dados que podem ser interpretados de certa forma. Um inconveniente das entrevistas pode prender-se com o facto de ser “uma técnica altamente subjectiva, há sempre o perigo de ser parcial”, uma vez que a postura e a maneira de ser dos entrevistadores podem “influenciar os entrevistados” (Bell: 2004; 141-142). Ketele e Roegiers fazem referência à utilização de utensílios concetuais, ou até não estruturados. Como no “caso de uma recolha de informações na fase indutiva de uma investigação, de uma entrevista livre, ou mesmo de certas formas de entrevistas semidirigidas nas quais o investigador se limita a ter na cabeça algumas perguntas referenciais” (1993; 206). Esta parte do trabalho referente à análise documental, permitiu uma conscientização clara e fundamentada sobre grandes questões, que serviram para afinar os vários planos da ação investigativa.

As entrevistas foram realizadas após um olhar analítico e reflexivo face ao estudo e preparação de material de observação, nomeadamente guião de entrevistas, (Anexo 5), com categorias definidas, essencialmente composto por questões abertas e tabela de organização de categorias, (ver Anexo 6), de forma a facilitar o tratamento e análise da informação.

Nas entrevistas procurou-se uma atitude, de certo modo, imparcial e neutral em relação aos entrevistados, tentando interpretar e compreender os diversos sentidos de forma a descrever os fatos.

Foram entrevistas semiestruturadas a atores capazes de emitir opinião por envolvimento e/ou conhecimento/observação das ações do Projeto, de forma a serem alcançados diversos olhares sobre o estudo. Os entrevistados estão definidos por atores executantes e atores observadores nomeadamente, a Professora de Educação Musical da turma.

Foram entrevistados todos os alunos da turma, organizados por grupos de trabalho num total de cinco equipas de trabalho, numa sala de aula. Não houve nenhum critério quanto à seleção dos grupos, apenas foram organizados por ordem da pauta, como consta no livro de ponto da turma.

No momento da realização das entrevistas, procedeu-se inicialmente a uma conversa informal esclarecendo os atores face aos objetivos da investigação, do tema das entrevistas e dos procedimentos acerca das mesmas. Desta forma os entrevistados disponibilizaram-se à gravação da entrevista, bem como se manifestaram agradavelmente cooperantes. Dessa gravação procedeu-se à transcrição das entrevistas, tentando-se ser o mais fiel possível.

As entrevistas tiveram como objetivos: identificar apropriação de aprendizagens musicais; identificar apropriação de aprendizagens sociais; detetar as perceções sobre o Projeto (face à apresentação pública, à continuidade das práticas artístico-musicais e deteção de outros aspetos relevantes e débeis).

Posto isto, tentei ao máximo manter uma postura imparcial, tentando evitar perguntas que pudessem manipular respostas, ou que pudessem ser encaminhadoras para algum tipo de resposta que não fosse útil para a minha investigação. No decorrer das aulas, para uma melhor reflexão a posteriori também foram feitas gravações áudio e vídeo (registos audiovisuais) e foram tiradas algumas fotografias aos alunos em exercício de atividades inerentes ao Projeto (ver Anexo 7).

3.1.2- Análise e tratamento dos dados

Após a recolha de todos os dados através dos métodos explicados anteriormente, procedi à análise dos mesmos. Na primeira fase, dividi a informação por categorias e subcategorias, de modo a facilitar a interpretação da mesma e posterior apresentação de dados. As categorias escolhidas foram aprendizagens musicais, aprendizagens sociais e as perceções. E as subcategorias as seguintes: técnicas e reportório; aprendizagem entre pares e trabalho cooperativo; apresentação pública e perceções sobre o trabalho. Esta análise resulta do cruzamento da informação obtida através da análise das entrevistas, da observação direta, cruzamento de dados e transcrição das entrevistas. É importante ordenar toda a informação e compreender os pontos em comum, e a informação que se repete, e ter noção dos contextos em que a informação foi obtida, uma vez que “divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado” (Bogdan et al. 1994; 48).

A estrutura das categorias desenvolveu-se em torno de três dimensões: (a) aprendizagens musicais (b) aprendizagens sociais; (c) perceções sobre o trabalho. Sintetizando e definindo as categorias:

Quadro 2 – Definição das categorias

Categorias	Definição
Aprendizagens musicais	Perceção que atores executantes e observadores do Projeto têm face à técnica de percussão, coordenação, auditiva (atenção/ concentração) e ao rigor musical (consciência musical e prática musical rigorosa).
Aprendizagens sociais	Perceção que atores executantes do Projeto têm face às aprendizagens sociais: apresentação pública; responsabilidade interpretativa e funcional; interação responsável face às situações implícitas pelas dinâmicas do Projeto.
Perceções sobre o trabalho	Perceção da importância do Projeto no ponto de vista dos atores executantes, face às apresentações públicas, à continuidade das práticas artístico-musicais e deteção de outros aspetos valorizados e frágeis do Projeto.

Segundo Berelson (1952), para descrever de forma objetiva, sistemática e quantitativa o conteúdo da comunicação, análise de conteúdo é uma técnica de investigação. A análise de conteúdo utiliza-se em estudos qualitativos, em que os dados tomam a forma de texto escrito. É um método de análise textual

que se utiliza em questões abertas de questionários e sempre no caso de entrevistas.

Os procedimentos abertos ou exploratórios são aqueles que não fazem intervir “categorias pré-definidas”, tendo por isso um caráter puramente exploratório “(...) os resultados são devidos unicamente à metodologia de análise, estando isenta de qualquer referência a um quadro pré-estabelecido” (Ghiglione & Matalon: 1977; 210, citado por blogue Pesquisa em Comunicação – Análise de Conteúdo [2009]). Coloca-se em evidência as propriedades dos textos produzidos na entrevista, define-se as diferenças e as semelhanças, que devem ser interpretadas, de forma a permitir uma caracterização dos comportamentos observados.

3.2- Apresentação e discussão de resultados

Neste subcapítulo, pretendo apresentar os dados e elaborar uma reflexão pessoal sobre os mesmos. Fiz novamente uma divisão dos dados em diferentes categorias e subcategorias, que envolvem o Projeto em si. Sendo que irei transcrever algumas respostas padronizadas, “respostas tipo”, para uma melhor compreensão e percepção das minhas conclusões sobre este Projeto Educativo e Investigativo:

Aprendizagens Musicais

Considera-se que a escolha do repertório foi adequada ao gosto musical das crianças, assim como a integração e adequação aos instrumentos de percussão no dia-a-dia da aula de educação musical foi fácil e motivadora, confirmando-se pelas respostas:

G 1 – “Gostei mais de tocar porque não é uma coisa que nós fazemos todos os dias e tivemos a oportunidade de o fazer e até foi divertido (...) gostei mais dos instrumentos de percussão porque é mais fácil do que a flauta (...);”

G 2 - “Gostei muito do estilo (...) gostei de interpretar estas músicas porque já conhecia e foi fácil para mim tocar nos instrumentos (...) com a prática comecei a sentir mais à vontade (...) a minha adaptação foi boa (...) não conhecia este processo e fiquei a saber mais acerca do mesmo (...) empenhamo-nos mais quando são coisas diferentes (...) a música que tive mais dificuldade foi o “Playback” (...).”

G 4 – “Estas músicas são as que os meus pais ouvem (...) Adoro Xutos! (...) não gosto de tocar flauta e estava sempre à espera de tocar nos outros instrumentos e, aqui fizemos isso (...) estes são mais fáceis pois está lá o nome das notas (...).”

No que concerne à apropriação de saberes decorrentes dos desempenhos relativos às interpretações, infere-se que as mesmas constituíram formas de aprendizagens significativas, tal como foi expresso pelas crianças, como por exemplo:

G 4 – “Desenvolvi a capacidade de ler e tocar as notas na pauta e neste tipo de instrumentos (...) ao princípio achei que iria ser muito difícil tocar no instrumental orff mas depois apanhei o jeito (...).”;

G 5 – “(...) consegui “compreender” a posição das notas na pauta (...) afinal é simples (...).”;

Em consonância com as opiniões acima expressas:

“Uma aluna, a Ana, pediu para não tocar xilofone nesta peça pois estava com imensas dificuldades. Aceitei o seu pedido e troquei com outro aluno, o Manuel. No entanto, disse-lhe que na próxima peça ela teria de tocar pois todos têm de tocar nos instrumentos de percussão. Ela concordou e referiu que não se sentia ainda preparada para aprender este tipo de instrumentos pois estava muito habituada à flauta” (Nota de campo do dia 14 de Novembro de 2013).

Aprendizagens Sociais

Nos desempenhos individuais e coletivos, salienta-se, como aspeto relevante, a consciencialização do “eu” no coletivo. Passo a citar:

G 2 – “Nosso trabalho em equipa correu bem (...).”;

G 3 – “(...) funcionou bem pois cada um pesquisou uma parte e depois juntámos tudo e um colega passou para o computador (...) ajudámo-nos uns aos outros (...).”

Dentro das aprendizagens em aspetos sociais, evidenciou-se a influência positiva do trabalho entre pares e principalmente o aprender com o colega (trabalho cooperativo/ colaborativo). Todas as crianças valorizaram o facto de trabalharem em conjunto. Como foi verificado numa nota de campo:

“Pus os primeiros a ajudar os segundos e em relação aos que só cantam, pu-los a fazer acompanhamento tímbrico corporal. Resultado: muito bom pois assim todos estão a aprender e aqueles que já sabem estão a ensinar” (Nota de campo do dia 19 de Novembro de 2013).

E também como foi dito por algumas crianças:

G 5 – “(...) a Catarina e a Mafalda como aprendem mais depressa vieram logo ajudar-nos naquela parte dos jogos de sinos (...) a professora não pode estar em todo o lado! (...)”.

Na relação interpessoal, constatou-se uma estreita ligação entre professor/ aluno e aluno/ aluno que facilitou todo o processo de aprendizagem, pela transmissão de saberes e de enriquecimento individual e coletivo que foi possibilitado por esta troca de vivências partilhadas. Verificou-se a contribuição individual de todos os intervenientes, para a concretização do trabalho comum. O trabalho colaborativo promove a interação e comunicação; fomenta a segurança em si mesmo e a integração no grupo, afastando o isolamento; estimula a aprendizagem como diálogo ativo entre professores e alunos; fortalece o sentimento crítico e de solidariedade e de respeito mútuo, em suma, transforma a aprendizagem numa atividade social. Passo a citar uma resposta de um grupo de trabalho que corrobora com esta reflexão/ análise:

G 1 – “(...) Uns trabalharam mais que outros, como sempre, mas no final correu bem (...) aprendemos mais alguma coisa com a apresentação destes trabalhos (...)”.

Perceções

Nas entrevistas encontram-se referências à percepção sobre o trabalho sobre o espetáculo. Foram várias as apreciações que se focaram essencialmente no resultado da apresentação pública. Assim sendo, passo a citar algumas dessas opiniões:

G 2 – “(...) com este trabalho de grupo aprendemos mais sobre o cantor (...) eu não conhecia o cantor fiquei a conhecer (...)”;

G 4 – “(...) descobrimos novas coisas, eu não sabia que esta banda existia (...) a atuação em palco foi boa, cantei bem, toquei bem (...) o público gostou muito das nossas atuações (...)”

G 5 – “(...) não estava à espera que corresse tão bem mas todos juntos conseguimos (...) gostava que este projeto continuasse pois queria voltar a repetir esta experiência (...) a professora Mónica ajudou-nos a valorizar a nossa música (...) as pessoas esquecem-se da música portuguesa pois ligam mais à língua inglesa (...)”.

Relativamente ao dia do espetáculo, mais concretamente à apresentação pública que foi também reconhecida como geradora de responsabilidade tanto interpretativa como funcional, posso ainda referir que:

G 1 – “(...) Sim, gostei pois o público também ajudou (...) houve interação (...) correu bem e gostava de repetir este projeto (...)”;

G 3 – “No dia do espetáculo estava muito concentrado, acho que foi a vez que toquei melhor! (...) Estamos todos de parabéns pois chegámos até aqui (...) foi muito fixe!”.

Conclui-se que face ao exposto, foram significativas as aprendizagens musicais e sociais adquiridas pelos alunos, assim como as perceções sobre o trabalho realizado. A prática artístico-musical foi proporcionadora de um fazer musical conjunto, onde todos os envolvidos interagiram com motivação, responsabilidade, organização e autonomia, como observável no decorrer da ação, patente nos vídeos das aulas e nos vídeos referente à apresentação pública/ espetáculo (ver Anexo 7) e descrito e relatado nas entrevistas (Anexo 6).

CAPÍTULO 4 - CONCLUSÕES

Neste último capítulo, vou falar sobre as principais conclusões tiradas sobre o Projeto Educativo e Investigativo. Neste estudo foi preciso averiguar quais as evidências que existem em relação às aprendizagens obtidas por parte dos alunos em relação ao repertório e género musical, artistas a trabalhar, performance e também às evidências que surgiram perante a utilização de determinado tipo de instrumentos que não são os habituais no dia-a-dia deles (instrumentos de percussão de altura definida).

Outra observação feita diz respeito à diversidade de contextos deste estudo. São focalizados: grupos e artistas de música pop-rock e não música erudita, na aprendizagem musical. Normalmente, não se estuda este género musical, pop-rock, e, como tal, constituiu um fator de motivação aos alunos. Palheiros (2007) confirma este aspeto, ao realçar que “na segunda metade do século [XX], surgiram outras abordagens que, refletindo o carácter experimental da “nova” música, pretendiam motivar as crianças a criar e experimentar novos sons na sala de aula.” (128-129). Mas, sem dúvida, o maior desafio que se enfrentou com e através deste estudo diz respeito aos instrumentos (instrumentos de percussão de altura definida e indefinida). Este Projeto desenvolveu atividades de prática instrumental com os instrumentos de percussão (performance musical), no sentido em que não é um tipo de instrumento utilizado, ao contrário da flauta. “O foco educacional tem, acima de tudo, de estar nos verdadeiros processos do fazer musical. Somente então é possível dar sentido ao contexto, seja histórico, social, biográfico, acústico ou outro.” (Swanwick: 2003; 50). De um modo geral, no dia-a-dia de uma aula de Educação Musical pratica-se muito a flauta de bisel e dá-se muito pouca relevância à aprendizagem deste tipo de instrumentos. Verifiquei que grande parte dos alunos tinha dificuldade no manuseamento das baquetas, em tocar as notas certas devido à falta de destreza motora. No entanto, no final, todos estes alunos gostaram desta aprendizagem, apesar de terem tido algumas dificuldades na parte técnica, pois tiveram a oportunidade de praticar com mais frequência este tipo de instrumentos que estão presentes na sala de aula mas são muito pouco utilizados pelas mais diversas e variadas razões. Pedi, a

alguns alunos, que praticassem, em casa, as peças que aprenderam, desenhando em uma folha as lâminas dos xilofones, metalofones e jogo de sinos. Realmente, aula após aula, notei progressões, o que se conclui que é necessário praticar e exercitar nos instrumentos para se obter alguma evolução. Este trabalho visou desenvolver destrezas musicais que serviram de base à leitura e parte escrita da música. Segundo Carl Orff, a compreensão deve vir depois da experiência que é a base do processo.

No que diz respeito ao repertório e gênero musical trabalhados, estes também constituíram um fator de motivação e empenho. “No sentido de captar a atenção e o interesse dos jovens pela música, (...) será necessário fazer apelo a outros gêneros de música (...) será mais positivo integrar do que recusar.” (Wuytack, J. Palheiros, G. B.: 1995). A turma, em geral, apreciou bastante a escolha/ seleção das músicas a serem interpretadas visto que eram do conhecimento deles. Relativamente à parte instrumental, inicialmente houve alguma dificuldade, ou seja, esta parte foi o momento mais “frágil”, em relação à parte vocal. O manuseamento deste tipo de instrumentos requer alguma agilidade. E como maioria dos alunos não tinham acesso ao instrumento em casa teriam de estudar somente o lugar das notas, o que dificultou e atrasou o processo ensino aprendizagem. O que eu penso é que se no dia-a-dia, na aula de Educação Musical, eles praticassem mais neste tipo de instrumentos, o grau de dificuldade na destreza não era tão grande... Várias técnicas foram utilizadas e experimentaram-se também outros métodos de ensino “fora do tradicional” (o professor ensina e o aluno aprende). Alunos com maior facilidade em aprender ajudaram os colegas com mais dificuldade. Foram várias sessões a praticar o mesmo e, no entanto, às vezes parecia que não se tinha feito nada nem muito menos avançado. Só na aula seguinte é que se conseguia tirar conclusões que afinal vale a pena insistir em determinadas partes que não estão como deve de ser (“agradáveis ao ouvido”) e trabalhar com o colega para facilitar a aprendizagem daqueles que tinham mais dificuldade. Muitas vezes um aluno não entendia determinado trecho ou parte e, ao ouvi-lo tocado por mim ou pela gravação áudio (playback), muda completamente a sua execução, geralmente melhorando muito em termos de articulação do discurso musical, sem necessariamente “copiar” mecanicamente a execução ouvida.

Relativamente ao trabalho em grupo realizado sobre os artistas/ bandas interpretados, deu para entender que, como alguns deles afirmaram, este trabalho de grupo serviu para conhecer um pouco sobre a música pop-rock português e também para valorizar a nossa música já que se dá tanta importância e ouve-se muita música estrangeira. Em suma, no trabalho em equipa, os alunos, de uma forma geral, manifestaram dois tipos de atitudes. Uns sentiram que o trabalho em grupo fomentou a entreajuda e cooperação (trabalho cooperativo e colaborativo), a capacidade de seleção e organização de informação a tratar. Outros acharam que, alguns alunos com muito pouca desenvoltura instrumental, muitas vezes, conseguiram tocar em grupo, um repertório muito acima de suas possibilidades individuais.

Outro aspeto relevante neste estudo foi o entusiasmo que esta turma criou sobre o facto de irem apresentar estas peças a um público. E para além de isso terem sido feitas gravações áudio e vídeo e eles terem sido fotografados no decorrer das sessões. Apercebi-me que tudo isto teve grande impacto sobre eles principalmente na performance deles. Muitos deles chegaram a dizer aos colegas que se não soubessem as músicas mais valia não irem ao espetáculo. Portanto, além de acrescer na responsabilidade deles, nesta apresentação, a performance também foi um aspeto muito valorizado por eles. Ou seja, o facto de eles se irem apresentar perante um público é revelador de maior responsabilidade, motivação e empenho, dando-lhes a oportunidade de expressar as suas conquistas musicais em palco, tal como artistas. Afinal, eles queriam “dar o seu melhor” pois iriam ser “observados”.

Passou-se muito da aprendizagem formal para a informal, como foi descrito anteriormente. O aprender com o colega é uma estratégia facilitadora do processo ensino-aprendizagem. Verifiquei isso em diversas ocasiões e também concluo que os alunos assimilam melhor a aprendizagem feita por pares. Foi muito importante ter havido esta articulação entre estes diferentes tipos de aprendizagens pois só assim dificuldades foram ultrapassadas e se mobilizaram outros saberes e conhecimentos. Citando Lucy Green “(...) um maior conhecimento e talvez uma certa adaptação às formas de aprendizagem musical informal dentro dos sistemas formais da educação, possa fazer com que mais jovens possam beneficiar de uma educação musical.” (Green: 2000; 67).

No entanto, nem tudo foi fácil, muito pelo contrário, foram mais as aulas que eu senti insucesso e fracasso do que o contrário. Mas é precisamente com os erros que nós aprendemos e é com eles que evoluímos, pelo menos, tentamos construir novas estratégias e metodologias e isso já faz parte de um progresso no ensino-aprendizagem.

Houve, algumas limitações a este Projeto Educativo que também criaram alguns obstáculos, nomeadamente, a carência de instrumentos musicais e aparelhagem (recursos materiais). Uma análise mais aprofundada do trabalho de percurso referente a aprendizagens artístico-musicais, nomeadamente afinação vocal e técnica instrumental. E por fim, formação docente na área dos instrumentos musicais do pop-rock (guitarra elétrica, baixo, bateria, entre outros). Penso que esta última, foi uma enorme falha, da minha parte, futuramente, irei investir na minha formação nesta área. Os alunos iriam beneficiar bastante com o contacto ao vivo com os instrumentos do pop-rock e isso também iria trazer outro tipo de aprendizagens, motivações e perceções.

Futuramente, penso que faz todo o sentido investir no intercâmbio com profissionais da música para aperfeiçoar as aprendizagens artísticas e a apresentação pública. Na minha perspetiva, o contacto por parte dos alunos com estes profissionais é uma mais-valia no sentido de dar outras noções da aprendizagem musical e também de fazer “despertar” a apetência para apresentações públicas. Na área de execução instrumental a presença de modelos parece ser de grande valia. “A realização de projetos artísticos diversificados como concertos, recitais (...) é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação de saberes e das aprendizagens em ação, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas (...)” (Vasconcelos: 2006). Ter em vista também que, com este tipo de Projeto, poderá ter-se em projeção a criação de uma oficina musical para a prática de instrumentos pop-rock, já que não é possível fazer-se numa sala de aulas. Outro fator também importante deste estudo é a dinamização do património musical português (pop-rock português). Dar e ter acesso a este género musical é uma forma de valorizar uma parte da cultura musical portuguesa, que é tão pouco divulgada e trabalhada. E, por último mas não menos importante, o papel do professor. Este terá sempre de implementar

e operacionalizar “novas” estratégias e metodologias como a introdução de outros instrumentos musicais e géneros/ estilos musicais para não cair no marasmo... O professor é transmissor de conhecimentos mas também deverá promover a aprendizagem entre pares. O seu papel tem de ser primordial no crescimento musical e motivacional das crianças. Em suma, a minha expectativa é que, com este tipo de abordagem relativamente à música pop-rock portuguesa com recurso aos instrumentos de percussão, outros professores, noutros contextos educativos, possam retirar pontos a serem revistos nas suas próprias práticas pedagógicas. Tal como referiu Shafer “(...) se o objectivo da arte é crescer, precisamos de viver perigosamente (...)” (1991; 282).

BIBLIOGRAFIA

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Asa Editores, S. A..

Balbás Ortega, M.J. (1994). *La Formación Permanente del Profesorado Ante la Integración*. Barcelona, PPU, S.A..

Bell, Judith (1993). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva-Publicações, S. A..

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*, 3ª edição, Gradiva – Trajectos, Lisboa.

Blogue *Pesquisa em Comunicação – Análise de Conteúdo* (2009). Disponível em: http://pesquisaemcomunicacao02.blogspot.pt/2009/09/analise-de-conteudo_24.html

Bodgan, R; Biklen, S. (1994). *Fundamentos da investigação qualitativa em Educação: uma introdução; Plano de investigação; Trabalho de campo*. Porto: Porto Editora.

Caspurro, H. (1996). *Metodologia Orff (princípios) – Matriz esquemática de análise pedagógica, apontamentos da disciplina de Correntes de pedagogia musical da UNL, 2009/ 2010*.

Cohen, L., Manion, L. e Morrison, K. (2004). *Research Methods in Education (6ª edição)* London: Routledge.

Farias, Patrícia Silveira de (1993). *O território do Rock Brasil: Música Popular e Nacionalidade nos anos 80*. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro.

Friedlander, Paul (2004). *Rock and Roll: uma História Social*. São Paulo: Ed. Record.

Janotti Jr., Jeder (2003). *Aumenta que isso aí é Rock'in Roll*. E-papers Editora. Brasil.

Disponível em: http://www.e-papers.com.br/frutos/produtos.asp?codigo_produto=365

Godinho, J. C. (1993). *Educação Musical. Setúbal*. Escola Superior de Educação de Setúbal.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, Lucy (2000). *Poderão os professores aprender com os músicos populares? Música, Psicologia e Educação*, (2). Porto: CIPEM, ESE do Porto.

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

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and School: A New Classroom Pedagogy*. Brookfield: Ashgate Press.

Hernandez Díaz, J.M. (1999). *A Escola na Europa do Sul no Limiar do Século XX*. In: Trigueiros, A. (1999) (Coord.). *A Escola e os Paradigmas da 14 Mudança. Actas das VIII Jornadas Pedagógicas - III Transfronteiriças*. Castelo Branco, RVJ Editores.

Hohmann, Mary; Weikart, David P. (1997); *Educar a Criança*; p.657.

Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projecto de acção social. *Revista ABEM*, Porto Alegre.

Kemp, A. (1995) *Introdução à investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.

Ketele, J. e Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Epistemologia e Sociedade - Instituto Piaget – Lisboa.

Langford, Peter E. (2005). *Vygotsky's Developmental and Educational Psychology*. First published by Psychology Press 27 Church Road, Hove, East Sussex BN3 2FA 312 páginas.

Matos, Jorge (2005). *O papel do professor na actualidade*. Disponível em: http://www.josearturmatos.eu/textos-docs/papel_professor.pdf

Ministério da Educação (1991). *Música. Orientações Curriculares para o 2º ciclo do ensino básico*. Lisboa, Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa, Departamento de Educação Básica.

Mobilha, Elsa Félix (2010). *Educar/transformar: um projecto de percussão na promoção da formação musical e da socialização*. Dissertação de Mestrado. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>

Palheiros, G. B. (2003). Educação musical em diferentes contextos. *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, nº 117, 5 - 18.

Palheiros, G. B. e Encarnação, M. (2007). Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educação Musical*. (128/129) Lisboa: APEM.

Projecto SEB, ESE de Setúbal (2007). *A interpretação musical e o sucesso educativo. Projectos educativos de desenvolvimento pessoal e social, 2.*

Rainbow, B. (1995). *Investigação Histórica*. In A.E. Kemp; *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Romão, Duarte (2012). “O braguinha e a música tradicional madeirense em ambiente extraescolar: Estudo sobre motivações e aprendizagens”. Dissertação de Mestrado. Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.

Shafer, M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Unesp.

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

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Ediciones Morata; Madrid.

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

Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.

Vasconcelos, A. Â. (2000). *Conservatório de Música: Actores, Organização e Políticas*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Vasconcelos, A. Â. (2001). *Paradigmas do ensino da música em Portugal*. Documento policopiado.

Vasconcelos, A. Â. (2006). Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico. *APEM – Associação Portuguesa de educação Musical*. Setembro 2006.

Wuytack, J. (1993). Actualizar as Ideias Educativas de Carl Orff. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 76, (pág. 4-9).

Wuytack, J. & Palheiros, G.B. (1995). *Audição Musical Activa – Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Wuytack, J. (2005). *3º Grau – Curso de Pedagogia Musical*, (pág. 5). Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Xavier, Carlos B. (2009). *A banda pop em sala de aula: uma proposta de metodologia em educação musical*. Disponível em: http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6128/1/A_Banda_Pop_em_sala_de_aula.pdf

ANEXOS

ANEXO 1 – Músicas

ANEXO 2 – Planificação 6º ano (aula a aula)

ANEXO 3 – Planificação 6º ano – Anual

ANEXO 4 – Notas de Campo

ANEXO 5 – Guião das entrevistas

ANEXO 6 – Tabela entrevista

ANEXO 7 – Vídeos e fotos

ANEXO 8 – Trabalhos de grupo

ANEXO 9 – Autorização filmagens áudio e vídeo

ANEXO 10 – Panfleto do Concerto