



IPS Instituto
Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

**Concerto Musical com a participação de um músico ‘pop’:
Aprendizagens e perceções em contexto de 2º ciclo**

HUGO JOSÉ FERREIRA DE OLIVEIRA

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Dezembro 2016



IPS Instituto
Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

**Concerto Musical com a participação de um músico ‘pop’:
Aprendizagens e perceções em contexto de 2º ciclo**

HUGO JOSÉ FERREIRA DE OLIVEIRA

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

ORIENTADOR: Professor Doutor António Ângelo Vasconcelos

Dezembro 2016

Resumo

A temática deste trabalho é centrada na realização de um concerto musical com a participação de um músico 'pop', e de que forma este pode potenciar as aprendizagens e se processam as perceções em contexto de 2º ciclo.

O Projeto Educativo desenvolveu-se com uma turma de 2º ciclo, 6º ano de escolaridade, no Agrupamento de Escolas do Alto de Lumiar.

Assim, desenvolveu-se um projeto ao longo de dez sessões, que deram lugar a uma série de aprendizagens musicais e sociais que visavam a apresentação pública do concerto musical.

Paralelamente, realizou-se um estudo que inclui uma investigação sobre estas aprendizagens pelas crianças, bem como as respetivas perceções dos alunos.

Os resultados confirmam que quando colaboram com um músico profissional, e se aproximam deste tipo de contextos exteriores à escola, contribuem de forma significativa para níveis de motivação mais fortes e que se refletem de forma consequente nas aprendizagens e no desenvolvimento das competências ao nível social e musical.

De referir, que o papel de professor que sendo também músico profissional possibilita uma relação mais estreita entre o contexto escolar e o contexto exterior com as suas experiências profissionais que criam a possibilidade de outras práticas profissionais e aprendizagens desde que o professor consiga manter as práticas pedagógicas de forma rigorosa.

Palavras Chave: aluno; aprendizagem musical; aprendizagem social; ensino – aprendizagem; perceções dos alunos; práticas pedagógicas; professor

Abstract

The theme of this work is centered on the directing of a musical concert with the participation of a pop musician and in what way it enhances the learning process and how perception is processed within the context of 2nd cycle.

The Educational Project was developed in conjunction with a 2nd cycle, 6th grade class; in Alto do Lumiar School Group. Thus, a project was developed during ten sessions, which gave rise to serial musical and social learning that aimed at the public presentation of the musical concert.

This study includes an investigation of these learnings by children, as well as the students' perception. The results confirm that when they collaborate with a professional musician and approach this type of context outside the school, they contribute with significantly higher levels of motivation which are consequently reflected in the learning process and in the development of social and Musical skills.

It should be noted that the role of a teacher who is also a professional musician allows a closer relationship between the school context and the external context with his professional experience that create the possibility of other professional practices and learning as long as the teacher is able to maintain strictly pedagogical practices.

Keywords: student; music learning; social learning; teaching/learning; students perceptions; pedagogical practices; teacher

Agradecimentos

À minha namorada, Ritinha, pelo apoio diário que me deu em todos os momentos desta etapa, principalmente os mais exigentes.

Ao meu pai e à minha mãe, pelo apoio incondicional e por todo o carinho com que me apoiam com vista ao meu desenvolvimento como profissional.

Ao meu Professor orientador, Prof. Doutor António Ângelo Vasconcelos, por todos os ensinamentos e pela forma peculiar como questionava todos os assuntos sempre com vista ao desenvolvimento do meu espírito crítico.

Ao coordenador do Mestrado, Prof. Doutor José Carlos Godinho, pelos seus ensinamentos, pelas palavras de incentivo permanente e pela disponibilidade que sempre manifestou.

A todos os Professores intervenientes no mestrado que me ajudaram, de alguma forma na realização deste trabalho e no meu meio profissional.

Aos meus colegas de mestrado, que estiveram sempre disponíveis, com amizade e espírito colaborativo.

Ao Diretor do Agrupamento de Escolas do Alto de Lumiar, Professor João Amaral, por ter permitido que este projeto tivesse sido possível no âmbito das aulas de Educação Musical que eu lecionava.

Aos meus alunos que participaram neste Projeto.

Ao músico profissional e amigo Paulo Vintém que se disponibilizou para colaborar na realização deste Projeto, tanto em ensaios como na apresentação pública.

A todos os familiares e amigos que me incentivaram no decurso da realização deste trabalho.

Aos meus colegas de trabalho pela compreensão que sempre tiveram no decurso da realização do mestrado.

Dedicatória

Aos meus pais, ao meu irmão e à
minha namorada Rita

ÍNDICE

Resumo	02
Abstract	03
Agradecimentos	04
Dedicatória	06
Índice	07
1 – INTRODUÇÃO	
1.1 – Motivações e Pertinência	09
1.2 – Objetivos gerais da intervenção	11
1.3 – Objetivos gerais da investigação	12
1.4 – Organização do trabalho	12
2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
2.1 – A importância da disciplina de Educação Musical	14
2.1.1 – A motivação como prevenção da indisciplina	16
2.1.2 – A motivação intrínseca e a motivação extrínseca	18
2.1.3 – A motivação para o estudo da música: fatores de persistência	21
2.2 – Aprendizagens Musicais	21
2.2.1 – Aprendizagens técnicas vocais	23
2.2.2 – Aprendizagens técnicas instrumentais	24
2.2.3 – Apresentação pública e ‘performance’	25
2.3 – Aprendizagens Sociais	26
2.3.1 – Contexto Escola – Meio: A diversidade cultural na escola / inclusão social	27
2.3.2 – Aprendizagem cooperativa e relação entre pares	28
2.4 – O Papel do Professor	29
3 – PROJETO EDUCATIVO	
3.1 – Caracterização geral do projeto	32
3.1.1 – Contextualização	32
3.1.2 – Objetivos	34
3.2 – Metodologia de intervenção	35
4 – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO	
4.1 – Metodologia de Investigação	39
4.1.1 – Investigação – Ação	39
4.2 – Técnicas e instrumentos de recolha de dados	41
4.2.1 – Observação directa / notas de campo	42
4.2.2 – Inquéritos por entrevista	43
4.3 – Técnicas de análise e tratamento de dados	48
4.3.1 – Análise das grelhas de observação	49
4.3.2 – Análise do conteúdo das entrevistas e notas de campo	51
4.3.3 – Apresentação e interpretação dos resultados	54

4.3.3.1. Aprendizagens Musicais	54
4.3.3.2. Aprendizagens Sociais	56
4.3.3.3. Perceções	58
5 – CONCLUSÕES	60
5.1 – Implicações Educativas	63
BIBLIOGRAFIA	65
ANEXOS	
- ANEXO A – Partituras	
- ANEXO B – Planificações	
- ANEXO C – Notas de campo	
- ANEXO D – Transcrição inquéritos por entrevista aos estudantes	
- ANEXO E – Autorização das filmagens audio e vídeo	

1. INTRODUÇÃO

1.1. Motivações e Pertinência

Este relatório realizado no âmbito do mestrado de Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal consistiu em diversos aspectos como a elaboração de um espetáculo musical que rentabilize o potencial de divulgação artística que a disciplina de Educação Musical pode proporcionar junto da comunidade educativa.

Segundo Vasconcelos (2006), “a realização de projetos artísticos diversificados como concertos, (...) é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação dos saberes das aprendizagens em ação, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade” (p. 12).

Outro aspecto que foi factor de motivação, e considerando que eu próprio sou um músico profissional, foi criar um projeto que interligasse a Educação Musical ao mundo profissional da música.

Por último, ter um projeto que potenciasse a adesão das crianças com vista a uma apresentação musical com um artista que conhecem, consistia numa das fortes motivações na preparação deste projeto educativo.

Segundo Vasconcelos (2013), e “ao contrário de opiniões dominantes, não pensa que a música sirva apenas para formar músicos, formar públicos, descobrir talentos, aprender a conhecer as obras das diferentes culturas. É muito mais do que isso. A música, e a arte em geral, como cultura e forma de conhecimento pode ajudar na construção de outras possíveis, de outros sentidos nos quotidianos reais e ou imaginários, recuperando e recriando identidades”(p. 13).

Assim, a problemática identificada para a construção deste Projeto Educativo consiste em diversos aspectos: o primeiro, a dissonância cultural entre o conteúdo das aulas de música e as músicas que as crianças ouvem.

Sendo a música a atividade de lazer onde os jovens fazem alocar muito do seu tempo, a música torna-se assim uma ferramenta com um papel fundamental na vida dos estudantes e na construção da sua identidade, daí que o estilo do que ouvem por vezes se faz repercutir até no vestuário que usam, no círculo de amizades.

Segundo Mota (cit. Em Boal Palheiros & Hargreaves (2001)), conclui-se que todo o sistema da Educação Musical formal portuguesa ignora conscientemente este facto e fazem mesmo uma distinção entre “a nossa música” e a “música deles” (p. 50).

Segundo Hargreaves (2001), com as transformações que têm ocorrido na segunda metade do século XX, a experiência musical em si está a ser rapidamente alterada, por influência dos desenvolvimentos ocorridos nos media e nos equipamentos tecnológicos.

Através de um estudo feito com estudantes entre os 10 e 14 anos consideraram que a música é uma atividade de lazer considerada importante, e onde a maioria tem uma atitude positiva relativamente à disciplina de educação musical na escola.

Ouvir música tem no entanto funções diferentes na vida das crianças, tendo em conta os seguintes contextos, casa e escola.

Assim, ouvir música em casa poderá ter mais significado do que ouvir música na escola. Em casa, cabe ao próprio a decisão de quando, porquê, e durante quanto tempo ouvimos música; escolhem onde, como e com quem ouvem, e escolhem as suas músicas favoritas.

Em segundo lugar, a persistência de um certo afastamento da Educação Musical em relação ao mundo profissional, no qual o professor/músico tem um papel preponderante.

Ao Professor compete através das suas experiências relevantes como músico e conhecimentos ao nível profissional, incentivar de alguma forma as crianças a descobrir novos mundos com e através da música, fazendo com que esta faça parte integrante da sua educação aproveitando as suas aptidões e gostos entre outros.

Segundo Adams (2001), “a combinação e aceitação dos diferentes talentos e competências do profissional e do professor podem constituir uma base de poderosos projetos colaborativos” (p. 191).

Por último, o facto de a Educação Musical não rentabilizar o seu potencial de divulgação artístico – cultural junto da comunidade educativa.

1.2. Objetivos gerais da intervenção

Os sistemas educativos são feitos de forma a terem uma lógica muito própria e hierarquizada entre os saberes com vista a um objetivo e, assim sendo ignoram os diferentes contextos onde são realizadas. As artes proporcionam a troca dar/receber todo o tipo de informação ao nível dos sentidos, tecnologias, emoções, ideias, valores e do outro os agentes que dela fazem parte, os criadores, interpretes, comunidades e públicos.

Assim, a música é uma forma de conhecimento e é muito mais que arte, daí ter uma importância social grande, onde os sujeitos (pessoa e saberes) se movimentam em determinado meio e daí haverem e surgirem várias linguagens artísticas. São estas ligações e trocas que se estabelecem entre culturas que têm enriquecido e transformado a cultura musical ao longo dos tempos.

Os objetivos gerais desta intervenção são realizar/apresentar um espetáculo musical na Escola para ser assistido pela comunidade escolar, com interpretação de repertório 'pop', e com a participação de um músico convidado.

O músico participante vai assim ter um papel fundamental no desenrolar de todo este projeto educativo como alavanca motivacional, pois os alunos vão à partida querer participar e envolver-se ativamente nas aprendizagens que irão ter durante este processo para estarem aptos para a apresentação final perante toda a comunidade educativa. A participação do músico nas duas últimas aulas para o ensaio geral, irá também proporcionar uma proximidade com o artista profissional que levará os alunos a uma maior responsabilização que esta partilha proporciona e com isto elevar os padrões de qualidade da apresentação à comunidade escolar.

1.3. Objetivos gerais da investigação

Como objetivo de investigação pretende-se compreender as dinâmicas de aprendizagem e as perceções que os alunos desenvolvem neste projeto de interação entre escola, repertório 'pop' e músico profissional.

1.4. Organização do trabalho

O presente relatório está organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo consiste no enquadramento teórico; o segundo capítulo no Projeto Educativo; o terceiro capítulo no projeto de investigação e por último as conclusões e implicações educativas.

Assim, no Enquadramento Teórico procura-se explicar os conceitos que são mobilizados e sustentam o trabalho em termos de autores e literatura.

Neste sentido, apresentam-se as dimensões que estruturam este capítulo, tais como as aprendizagens musicais, de que fazem parte a técnica vocal e as respectivas fundamentações feitas por Gordon (2008) às aprendizagens de técnica instrumental aqui explicitadas por Vasconcelos (2006) e outros autores, e às aprendizagens quanto à performance e apresentação pública.

Quanto às aprendizagens sociais, a referência à aprendizagem cooperativa e entre pares, e por último a importância do papel do Professor.

No Capítulo 3, o Projeto Educativo, começa por descrever o contexto em que se realizou a intervenção pedagógica, assim como a sua caracterização e objetivos. Em seguida são apresentadas as metodologias utilizadas nas diversas fases de implementação do projeto:

- Apresentação do projeto;
- Aprendizagem das canções;
- Ensaios gerais e apresentação pública.

No Capítulo 4, o Projeto de Investigação, é descrito porque é que foi escolhido determinado modelo metodológico e como foi orientada toda a investigação, referenciando a problemática e a respetiva questão de partida, assim como o objetivo de investigação.

Aqui, são discriminados os instrumentos e técnicas de recolha de dados durante a investigação, como a observação direta e notas de campo.

É descrito também a análise e a apresentação dos dados recolhidos com o intuito de atingir os objetivos propostos.

No Capítulo 5, são apresentadas as conclusões finais e as implicações educativas após a execução do Projeto Educativo e da análise do projeto de investigação.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. A importância da disciplina de Educação Musical

O antropólogo Merriam (1964) refere, relativamente à música, que “provavelmente não há nenhuma outra atividade humana cultural que seja tão influente e que alcance, modele e frequentemente controle tanto o comportamento humano” (p. 218).

A socialização que o contacto com a música permite, leva-nos a consciencializar que a arte tem um forte carácter social, devido em parte a esta implicar relações interpessoais. A Música provoca relações estreitas entre os homens, as sociedades e respetivas culturas e a arte consegue assim aproximar uns dos outros, tal como refere Vasconcelos (2013) que “a arte e a música é em muitos casos entretenimento, mas principalmente uma forma de interpelar o mundo”.

A música entre os estudantes exerce até uma rotulagem que circula entre eles, como se da identidade deles se tratasse.

Os estudantes acreditam inclusivamente que a música tem funções muito próprias na vida deles, tais como a distração de preocupações ou reduzir a solidão.

Por todos estes motivos percebemos claramente que a música exerce uma grande influência no comportamento dos jovens e deveria refletir se em termos de educação na disciplina de educação musical premiando a redefinição da música como factor social no quotidiano dos mesmos.

Hargreaves (2001) considera que as utilizações da música têm sido mais diversas, e que no contexto da educação é importante mostrar que a música pode promover benefícios a diferentes níveis: cognitivo, emocional e social dos

alunos. A música está a ocupar mais espaço na vida social da vida moderna, o que leva a que as escolas tenham mais que justificação para oferecer aos estudantes esta experiência estética ao mesmo nível de outras “matérias” ainda consideradas como de primeira linha como a matemática ou a língua materna.

Segundo Hallam, a música serve como meio de comunicação, que está por vezes acima das palavras, que até consegue espalhar sentimentos sem os verbalizar. Consegue reforçar a identidade de grupos, em certas ocasiões como por exemplo, entre adeptos de um clube, partidos políticos, grupos étnicos.

Green (2005), por seu lado, refere que assistimos a um desenvolvimento dos processos sociais envolvidos com a música, o que tem permitido perceber porque é que os alunos de diferentes grupos encaixam em determinadas práticas musicais, e como estes respondem nas aulas de música.

Sundin (1978) diz que “as crianças que entram para a escola agora provavelmente já ouviram mais música do que os seus avós a vida inteira” (p. 9), querendo com isto aferir uma experiência musical em rápida transformação.

Aliás, basta pensarmos que a música, tal como refere Frith (1996), “se tornou inteiramente móvel”, podendo hoje em dia estar presente em toda e qualquer situação; a viajar, em casa, em momentos de lazer, em trabalho.

Segundo Hargreaves (2001), as experiências musicais têm-se individualizado, constituindo uma parte central do desenvolvimento pessoal e mesmos das identidades dos indivíduos da época moderna.

Hargreaves (2001) faz ainda referência ao facto de atualmente a música estar acessível em geral, resultado prático do desenvolvimento das tecnologias, sendo a seleção desta feita tendo em conta o que pretendemos ouvir, tornando a ideia de que a música é “mais neutra” e sem juízos de valor.

Esta evolução tem levado a que as fronteiras entre os diversos estilos de música tenham tendência a ficar esbatidos, devido ao acesso fácil à música e à

própria desmistificação que este acesso permite. Com isto, as próprias fronteiras da “propriedade” de uma determinada peça também se estão a esbater.

2.1.1. A motivação como prevenção da indisciplina

Têm-se desenvolvido estudos no sentido de perceber a importância da motivação nas atividades de ensino. Estas teorias que procuram explicar o processo de motivação, partem da condição de que existe um motivo ou necessidade que dá lugar a uma ação, criando uma direção com vista a um objetivo.

O significado etimológico da palavra “motivo” foi extraído do latim “movere, motum” que significa aquilo que faz mover. Em termos funcionais, motivo é, segundo Campos (1987), “uma condição interna, relativamente duradoura, que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir num comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a satisfação do que era visado” (p. 108).

A motivação é o processo que se desenvolve no interior do indivíduo e o impulsiona a agir, mental ou fisicamente, em função de algo. Segundo Nérici (1993), “o indivíduo motivado encontra-se disposto a despende esforços para alcançar os seus objetivos” (p. 75). Este autor, ainda diferencia motivação de incentivo. Por incentivo entende que é o estímulo exterior que visa despertar no indivíduo, vontade ou interesse para algo.

Assim, segundo o referido autor, a definição de motivação relacionada diretamente com a educação irá incluir também este conceito de incentivo que referi anteriormente, ou seja, é o processo de incentivo que se destina a predispor os estudantes à aprendizagem e à realização de esforço para alcançar os seus objetivos.

Há autores que sugerem que a indisciplina observada nas escolas está diretamente relacionada com a falta de motivação, pois os estudantes não compreendem o porquê e o para quê de estar numa sala de aula.

Segundo Werneck (1987), “ensinamos demais e os alunos aprendem cada vez menos, pois os assuntos são cada vez mais desligados da realidade cotidiana e os objetivos mais distantes da realidade da vida dos estudantes” (p. 13).

É um grande desafio ter os estudantes motivados e poderá ser o primeiro passo para a prevenção da indisciplina. Quando faço referência à indisciplina, não é sinónimo de ter nas aulas, alunos passivos e silenciosos, pois este por sua vez não é sinónimo de aprendizagem. Os estudantes aprendem é quando participam ativamente nas atividades, executam as tarefas propostas, pois é esta participação ativa que revela entusiasmo e que torna as aprendizagens significativas.

Quanto a estas aprendizagens significativas que referi anteriormente, de notar dois aspetos do significado musical desenvolvidos por Lucy Green: o significado inerente que são os “materiais” e “estruturas” que fazem parte da música e a constituem.

A compreensão auditiva destes “significados inerentes” de uma música depende diretamente das competências do ouvinte. Uma obra pode ter muito significado para um estudante e não ter para outro. Perante isto, apresento outro conceito desenvolvido por Lucy Green (1997), autora já referida anteriormente e que encara a “música inserida nos seus grupos”, de “significado descritivo”, pois enquanto ouvintes, e pelo facto de a música ser uma construção social, “não conseguimos separar a nossa experiência dos significados inerentes da mensagem e de uma maior ou menor consciência do contexto social na qual ela foi produzida e é consumida” (p. 47-48).

Voltando à questão da motivação podemos formular uma questão tendo em conta esta forma de pensar a disciplina na sala de aula, a partir da motivação

do estudante. Deve ser o professor a despertar o estudante com estratégias eficientes, ou deve ser o estudante a ter um interesse espontâneo pelos conteúdos apresentados pelo professor?

2.1.2. A motivação intrínseca e a motivação extrínseca

Surge com a questão anterior os conceitos de motivação intrínseca e motivação extrínseca.

Os estudantes em geral têm uma disposição e um envolvimento efetivo por certas matérias ou atividades, e aqui a aprendizagem é valorizada pelo próprio processo à medida que os novos conhecimentos são adquiridos e a satisfação que isso traz com a consequente autonomia que isso preconiza. Os estudantes tomam isto como derivadas da sua vontade própria, isto é, autodeterminadas. Aqui, a motivação está em superar os próprios limites ou atingir objetivos pessoais, daí que todos os processos de aprendizagem que aumentarem a percepção da própria competência ou proporcionar “feedbacks” positivos na execução de determinada tarefa, aumenta a motivação intrínseca.

A motivação extrínseca por seu lado, é um estado emocional por estímulos situacionais específicos que levam os estudantes a se empenharem de forma intencional nas tarefas escolares propostas, com vista a objetivos definidos, através da utilização de pressões ou recompensas para promover a ocorrência desses comportamentos.

Brophy (1981) caracteriza desta forma estes dois conceitos: “a motivação para aprender refere-se a uma disposição duradoura para valorizar o aprender como um fim em si mesmo, ou seja, a apreciar o processo e orgulhar se com os resultados das experiências que envolvem a aquisição do conhecimento ou o desenvolvimento de capacidades” (p. 200). Em situações específicas, um estado de motivação para aprender existe quando os alunos se empenham intencionalmente nas tarefas académicas, tentando dominar os conceitos e

conteúdos envolvidos. Os alunos que são motivados a aprender não acham as tarefas escolares entusiasmantes, porém abraçam estas de forma séria, atribuem significado e acham que vale a pena esforçarem-se para auferir delas os benefícios esperados.

A motivação extrínseca estando ligada muitas vezes à utilização de recompensas, segundo Skinner, constituirá uma motivação para a manutenção de comportamentos se a sua apresentação for intermitente e com intervalos variáveis. Também à medida que um comportamento é vinculado à fuga de punições ou recebimento de uma recompensa, é menos provável que na ausência destes o comportamento volte a ocorrer (Ryan; Connell; Deci, 1985:16-31). Como exemplo desta situação temos os testes de avaliação. Quando os estudantes não têm testes têm menos propensão para realizar atividades de estudo.

Uma crítica que é feita a esta perspectiva de associar incentivos e recompensas a desempenhos dos estudantes é feita por Brophy e Rohr Kempfer (1981), pois “embora melhore nesse dado momento o desempenho do estudante, não provoca a motivação intrínseca para aprender, pois à medida que se tornam atraentes as recompensas, e à medida que o seu desempenho é alinhado tendo em vista a recompensa e não o fim em si mesmo, os estudantes vão pôr em primeira análise o que lhes poderá dar tais recompensas ao invés de pretenderem a aquisição de conhecimentos e compreender os conteúdos que a tarefa pretende desenvolver” (p. 295-311).

O interesse em que os alunos se concentram será em realizar a tarefa mas com o mínimo de esforço com o foco principal a estar na recompensa, não havendo lugar à valorização da atividade e sua compreensão.

Tendo em conta este aspecto anterior há autores que recorrem à exigência da qualidade do trabalho como forma de evitar os efeitos “nocivos” das recompensas. (Bandura; Shunk, 1981; Lepper, Hodell, 1989).

De referir que certos autores defendem ser possível passar da aprendizagem que provêm como motivação extrínseca a intrínseca, em que o estudante, continua fora das aulas à procura de formas de compreender o mundo onde vive e com isso ter uma atitude mais crítica, e maior autonomia. Um destes autores é Guimarães (2002), que refere que “os argumentos para essa abordagem concentram se em torno do conceito de internalização, que se refere a uma tendência humana em transformar e assimilar os valores e as regulações externas em processos de regulação internos. É um processo motivacional que permite tornar a realização de atividades desinteressantes, mais úteis para o indivíduo, sob o seu próprio controlo, resultando em maior integração social e intrapsíquica” (p. 51).

Por último faço referência a uma visão bastante curiosa, pois segundo Arcas (2003) e Martini (1999) após investigações chegaram à conclusão de que os estudantes estão motivados naturalmente desde o início da escolaridade, reconhecendo a importância da escola e estando disponíveis para as aprendizagens. Os professores só têm que garantir que a relação entre motivação intrínseca e as aprendizagens se mantenha.

Guimarães (2001) refere neste sentido que “as aprendizagens devem ter sempre em consideração elementos que promovam a motivação intrínseca, tais como desafios, atividades que promovam a curiosidade, dinâmicas de grupo, jogos lúdicos entre outros”.

Lima (1999) chama a atenção para que os professores compreendam os alunos de forma individual, a sua personalidade, as suas etapas de desenvolvimento quer físico, motor e social na qual se encontram, e a partir daí promova segundo as perspetivas pessoais do aluno e necessidades um clima de iniciativas.

2.1.3. A motivação para o estudo da música: fatores de persistência

O'Neill (1997) refere que "o fator de persistência, é essencial relativamente ao ensino de instrumentos, onde é preciso ter em conta as necessidades específicas dos alunos, que sendo individuais se tornam extremamente variáveis, onde o professor tem de se adaptar a estas durante o processo de aprendizagem" (p. 53).

Assim, orientando o estudo e sendo sólidos os conhecimentos adquiridos menos possibilidades terá o aluno de desmotivar e fracassar.

Asmus (1989) refere que "o sucesso na música produz uma auto-imagem positiva e promove o desejo de envolvimento posteriores em atividades musicais mostrando que sucesso gera sucesso".

De referir que O'Neill (1997), diz ser importante existir um equilíbrio entre o desafio e a competência, ajustando os objetivos a um nível de esforço necessário para ter em conta o que o fará pensar em desistir e o que o fará remeter para o ponto de excelência.

Por fim, refiro que identificar o que leva os alunos a ser mais persistentes, pode ser uma ferramenta importante para fazer análises comportamentais tendo como subjacente as aprendizagens desenvolvidas, e poder transportar isso para outros alunos e tentar que sejam casos de sucesso. Identificar a potencialidade de cada aluno e maximizar esse ponto de excelência, é então um desafio permanente do professor.

2.2. Aprendizagens Musicais

Wuytack, Orff, Swanwick, entre outros, relacionam a importância das aprendizagens em música com o desenvolvimento harmonioso das crianças. As

crianças começam por despertar a sua curiosidade através do que ouvem, ruídos e diferentes tipos de sons, que começam a distinguir de acordo com o seu crescimento.

Jeandot (1993) afirma que “ao entrar em contacto com os objetos, a criança começa a interagir com a sonoridade” (p. 21).

Assim, as crianças quando lhes damos um instrumento para as mãos, e começam em busca do som que este mesmo instrumento permite, ou seja, ao tentarem compreender as suas possibilidades sonoras, estão a tocar uma suposta “música”.

Segundo o Currículo Nacional para a Educação Infantil (2001) – “a música é a linguagem que se traduz em formas capazes de expressar sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio. Está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas, comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas” (p. 45).

Assim, a música é transversal em qualquer tipo de manifestação humana, e daí ela ter um espaço muito próprio.

Para Vygotski (2001), existe uma estreita relação entre pensamento e fala, e um mundo sem linguagem seria um mundo sem os conceitos e culturas, que se manifestam na linguagem. O pensamento afeta a linguagem, que por sua vez afeta o pensamento. Se por exemplo, pedirmos a um aluno para tocar pandeireta, este mesmo aluno ao tocar e ao ter a experiência, internaliza, tornando-se conhecimento que emite elaborações, ideias e conceitos acerca da música, verbalizados quando um Professor pede para “tocar pandeireta”.

Segundo Swanwick (1988), para que a aprendizagem musical da criança seja mais eficiente, é aconselhável que esta seja encarada como uma brincadeira, tal como é referido através de um relato de uma criança que visitava a sua casa: “gosto de vir cá a casa pois tem coisas giras, um piano, uma guitarra” (p. 52).

2.2.1. Aprendizagens técnicas vocais

Segundo Wuytack (1970), “o canto é a primeira etapa a ser trabalhada na criança” e “a voz é o sinal mais imediato que nos comunica com a música, pois parte do próprio sujeito que controle sobre esta” (p. 74).

Gordon (2008) refere que “nem todas as crianças gostam de se exprimir vocalmente e nem todas são capazes, mas todas gostam de cantar” (p. 84).

A prática vocal nas crianças deve ser objeto de rigor tanto em casa como na escola, pois segundo Vasconcelos (2006), “as aprendizagens devem ser realizadas através de bons modelos tendo em conta a afinação, a dicção e fraseado e a expressividade” (p. 10).

Gordon (2008), por sua vez, defende que “a prática vocal é definitivamente importante no contexto escolar referindo que “cantar e entoar são componentes especialmente importantes das atividades musicais gerais da sala de aula na educação musical formal” (p. 131).

Segundo Idalete Giga (1995), “A voz da criança deve ser, desde o berço, objeto dos maiores cuidados e atenção no seio da família. Os pais são os primeiros mestres da criança. Na Creche, no Jardim de Infância e na Escola, o trabalho vocal, pedagogicamente correcto, deve ser um imperativo para que todas as crianças possam desenvolver, harmoniosamente, a sua aptidão musical. A educação musical da criança ficará sempre incompleta se não tiver como primeira prioridade a educação da voz” (p. 7).

Além dos aspetos acima referidos, realço a postura correta, a necessidade de ouvir os colegas, e estar atento às indicações do Professor para uma interpretação vocal em coro, tal como refere Boal Palheiros (2009).

2.2.2. Aprendizagens técnicas instrumentais

Segundo Vasconcelos (2006), “a prática instrumental é outra dimensão importante na aprendizagem, e no desenvolvimento das competências da criança” (p. 10).

São diversos os pedagogos que nas últimas décadas tem desenvolvido concepções acerca das aprendizagens musicais, e aqui refiro algumas que de algum modo influenciaram este mesmo projeto.

Dalcroze, um dos pioneiros no desenvolvimento da pedagogia musical, deu origem a um método que relaciona a pessoa com o meio onde os ritmos feitos pelo corpo humano, são relacionados com ritmos musicais e com a criatividade da criança.

Carl Orff, privilegiou em termos pedagógico-musicais o acesso à componente rítmica antes mesmo de as crianças compreenderem a notação musical, e realçando a relação entre palavra, música e movimento.

Swanwick (1979) organiza o desenvolvimento musical nas crianças por camadas ou etapas, e onde defende o desenvolvimento dos conteúdos de forma articulada com vista ao seu desenvolvimento integral, com base no modelo “CIAsP” (‘C’ de Composition, ‘I’ de literature, ‘A’ de Audition, ‘s’ de skills e ‘P’ e Performance) (p. 45).

Gordon (2008) refere que há um sentido musical denominado de audição, que significa “a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. Por exemplo, quando se evoca mentalmente um tema, quando se lê uma partitura, quando se improvisa, quando se escreve ou compõe música sem auxílio de instrumento” (p. 6).

O principal é no entanto tentar envolver os alunos em experiências musicalmente ricas e que não comprometam nem a componente técnica nem a parte da fruição.

2.2.3. Apresentação pública e 'performance'

A performance e a apresentação pública estão neste caso intimamente ligadas à música feita em conjunto.

Elliot, citado por Silva (2014), refere que “os alunos ao estarem expostos e em contacto com a música como ouvintes, instrumentistas e cantores, desenvolve lhes as capacidades musicais, sendo esta condição, também ela aprendida através da interação musical entre pares/grupo” (p. 15).

Ao aliar a condição da prática da música de conjunto ao repertório adequado à idade dos executantes, é promovido o desenvolvimento da musicalidade das crianças. Mas, e tendo estas premissas por base, ganha relevo a vertente da performance que segundo Clarke (1999), “espera-se que os performers animem a música, deem a sua própria contribuição para a música, que vão para além daquilo que é dado através da notação ou transmitido oralmente” (p. 62). Clarke refere também que para se otimizar uma performance musical e as suas competências, estas “não se desenvolvem de um dia para o outro, e quando os melhores performers atingem os vinte e um anos de idade, é muito provável que tenham despendido cerca de 10.000 horas a praticar o seu instrumento”.

Por seu lado, Rodrigues (2012) refere que “a performance musical poderá ser entendida como construção de conhecimentos musicais, aplicados através da relação de processos cognitivos” (p. 19).

A Performance é assim essencial para a aquisição e consolidação de aprendizagens, tal como Gordon, citado por Silva (2014), defende que “através da prática musical estruturada e orientada as crianças modificam e aumentam o seu vocabulário de termos musicais, bem como efetuam uma interiorização de conceitos como a altura, ritmo, timbre, dinâmica e forma” (p. 17).

A apresentação pública é de extrema importância, pois é o culminar de todo o processo de aprendizagens feitas, assim como é nesta fase que há uma valorização da imagem social da escola.

Relativamente à apresentação pública Godinho (2009) refere que “a atividade musical envolve inevitavelmente a partilha da música com os outros. Quer o compositor, quer o interprete consumam a sua criatividade, esforço e pensamento estético no momento em que a obra musical é apresentada ao público. A obra musical só passa a sê-lo efetivamente quando executada em público, transmitida ou distribuída pelos media, ou seja, quando sair da gaveta do compositor ou da sala de treino dos interpretes” (p. 3).

2.3. Aprendizagens sociais

Aqui, irei abordar conceitos relacionados com as aprendizagens sociais, tais como as relações entre pares e o trabalho cooperativo que resultam das interações dos alunos, entre pares e com o próprio professor e que são indispensáveis tanto na organização, como na dinamização e na mediação deste projeto, tendo em conta a prática conjunta subjacente ao projeto e com vista à apresentação musical à comunidade.

Outro ponto que será aqui referido é a questão da diversidade cultural existente neste agrupamento de escolas que me remete para a inclusão social que é imprescindível para a realização de um projeto com estas características.

2.3.1. Contexto Escola-Meio: A diversidade cultural na escola / inclusão social

A globalização tem levado a que cada vez mais os países sejam sociedades multiculturais. Segundo Maria José Nova (2002), citando Stuart Hall (1997) não se pode falar de uma homogeneidade cultural, pois não existem identidades nacionais homogêneas e unificadas hoje em dia, pois na Europa atual não há nenhum país que seja constituído por um único povo, cultura ou etnia, tanto que as nações modernas resultam da mistura de diversos povos, etnias e culturas.

A população escolar do agrupamento onde se implementou este projeto educativo vem sendo confrontada com um número crescente de alunos oriundos de diferentes culturas principalmente luso-africanos, e ciganos.

Relativamente à etnia cigana que já é muito numerosa, esta já tem muitos séculos de permanência em Portugal mas sendo uma minoria e permanecendo longe dos processos de participação na vida social.

Segundo Casa-Nova (2002) e Pereira (2007), na origem desta situação, estará a existência de preconceito, recíproco na maior parte das situações de relacionamento interétnico, que a tem ocultado do ponto de vista social, económico e político.

Relativamente aos ciganos, Casa-Nova (2009) refere que o historial de insucesso, absentismo e abandono escolar por parte dos estudantes desta etnia é um facto visível na escola pública.

Para Casa-Nova (2002), a escola persiste em oferecer propostas inalteradas de formas de organização, de atividades de ensino-aprendizagem orientadas pelos mesmos regulamentos, exigindo as mesmas normas de conduta, numa atitude de “daltonismo cultural” (Cortesão e Stoer, 1999:56) e “miopia pedagógica” (Magalhães e Stoer, 2002) que só alimentam mais conflitos do que os já existentes.

Cardoso (1996) refere que desde as políticas, a formação de professores, a organização curricular prepara a escola tendo em conta o conceito de igualdade de oportunidades no acesso ao sistema educativo mas sem prever a crescente diversidade cultural, social e étnica existente nas escolas.

2.3.2. Aprendizagem cooperativa e relação entre pares

Segundo Lopes & Silva (2009), “a aprendizagem cooperativa é uma metodologia com o qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o Professor, visando adquirir conhecimento sobre um determinado objeto, (...) salientam-se os ideais de solidariedade, de conjugação de esforços, de responsabilidade individual e de interdependência positiva: os objetivos são alcançados se e só se todos atingirem” (p. 3).

Boal-Palheiros (2009) por sua vez refere que “fazendo música em conjunto, todas as crianças contribuem para o grupo, podendo ajudar se mutuamente” (p. 8).

Vygotsky, realça a importância destas atividades sociais para a promoção da aprendizagem, segundo Silva (1994), Vygotsky foi o primeiro a considerar que a construção do conhecimento resulta de um processo social complexo, que é mediado pelo contexto socio-cultural e histórico da criança inserindo-se numa corrente construtivista designada de construtivismo social.

Vygotsky atribui assim importância ao meio social na aprendizagem da criança, e portanto ao papel que a escola desempenha na construção do ser psicológico e racional.

Por sua vez, Silva (2014) refere que “o trabalho colaborativo pode assumir grande relevância uma vez que é uma estratégia de ensino que encoraja a

participação das crianças no processo de aprendizagem, fazendo desta um processo ativo e efetivo (...) as crianças constroem saberes trabalhando juntas, trocando informações, questionando, resolvendo problemas e avaliando as suas ações” (p. 26).

Relativamente à aprendizagem entre pares, Vygotsky assume um papel primordial tendo em conta a teoria de zona de desenvolvimento proximal, que refere a importância dos pares com vista à aprendizagem. Vygotsky (1978) define esta teoria como sendo “a distância entre o atual desenvolvimento determinado pela resolução independente de problemas e o nível mais elevado de potencial desenvolvimento determinado através da resolução de problemas sob a orientação de adultos ou em colaboração com pares mais capazes” (p. 86).

Silva (2014) refere que “as crianças constroem saberes trabalhando juntas, trocando informações, questionando, resolvendo problemas e avaliando as suas ações” (p. 26).

2.4. O Papel do Professor

O Professor em cada turma está em simultâneo perante uma grande diversidade de alunos com atitudes, comportamentos e características desconhecidas e diversas.

Assim, é necessário que o professor tenha uma atitude de professor/investigador para moldar as suas práticas pedagógicas em função dos seus alunos com uma atitude reflexiva e analítica no sentido de as melhorar e ultrapassar as adversidades que se encontrem neste processo.

Roldão (2009) diz que o professor deverá ter “a capacidade de refletir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes” (p. 49).

Lima (1996) refere que “os professores são assim confrontados com a incapacidade de a própria instituição escolar responder à diversidade cultural com a qual é atualmente confrontada” (p. 51).

Silva (2014) refere que “a condução da ação educativa para um resultado que se pretenda positivo, depende em grande parte da qualidade da relação estabelecida entre o professor e a criança e do envolvimento e comprometimento do próprio no processo de ensino/aprendizagem” (p. 21).

Silva (2014) acrescenta que, “uma vez que a aprendizagem formal da escola complementa a aprendizagem informal de casa, da rua e da família, compete ao professor estabelecer uma interligação e complementaridade entre os conhecimentos formais e informais adquiridos no quotidiano das crianças, proporcionando uma aproximação entre a escola e a comunidade de origem” (p. 22).

Segundo Lucy Green (2008), “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” (p. 31).

Swanwick (2008) refere que “existe pelo menos um momento em que o aprendiz adquire conhecimento, uma nova técnica ou uma nova maneira de estar através do seu professor” (p. 10).

Wuytack (2005) refere 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” (p. 5).

Para finalizar relativamente ao papel do professor/músico conclui-se ser bastante importante, a importância da aproximação do contexto escolar ao contexto profissional da música. Giroux (1999) refere “o isolamento histórico das

“pessoas que trabalham nas escolas dos outros trabalhadores culturais precisa de ser superado” (p. 187).

O professor é também o agente no processo de motivação dos alunos. Segundo Davidson (1995/96), o entusiasmo e a alegria do professor ao transmitir as aprendizagens é um fator muito importante para os alunos, principalmente para os mais jovens. Esta atitude positiva, convoca os alunos para uma maior atenção e estes respondem mais proactivamente. Promover a autonomia e a criatividade promove a autoestima, que é característica de professores menos controladores.

3. PROJETO EDUCATIVO

Este capítulo tem por objetivo a caracterização do projeto educativo, onde são descritos os procedimentos e metodologias utilizadas durante a execução do trabalho.

Estará dividido em quatro partes. Em primeiro lugar, a contextualização do projeto, onde faço uma alusão ao contexto e caracterizo a turma em que o mesmo foi implementado, bem como todos os objetivos a que me propus e metodologias utilizadas na sua implementação quanto à aprendizagem das canções, aos ensaios gerais e à performance na realização da apresentação pública final.

3.1. Caracterização Geral do Projeto

3.1.1. Contextualização

O projeto educativo foi desenvolvido na escola básica 2/3 D. José, pertencente ao agrupamento de escolas do Alto do Lumiar realizado com uma turma de 6º ano, ao longo de dez sessões de quarenta e cinco minutos cada, no ano letivo de 2014/2015 entre os meses de setembro a dezembro, com dois ensaios gerais com o músico e a apresentação pública na biblioteca escolar.

Este agrupamento de escolas é um território educativo de intervenção prioritária (TEIP), com umas características muito próprias onde maioria da população estudantil é de origem africana e de etnia cigana.

As questões prioritárias com o que o agrupamento se debate em permanência são com a assiduidade dos alunos e com a indisciplina generalizada. De acordo com o projeto educativo do agrupamento, os estudantes

integram contextos familiares com graves problemas socioeconómicos, um baixo nível de instrução formal cujas atitudes são reveladores dum alheamento relativamente aos propósitos e à importância da escolaridade básica na formação individual.

No universo de estudantes desta escola, 85% do total beneficia de ação social escolar e os encarregados de educação são maioritariamente desempregados e vivem de atividades de economia paralela.

No seu todo o projeto educativo é constituído pela interpretação de 6 canções, todas cantadas e tocadas ao vivo com a participação do professor ao piano e do músico profissional na guitarra.

De referir, que uma das canções era da autoria do músico profissional participante e alusiva ao Natal.

O género musical do repertório escolhido e tal como já foi referido anteriormente era no seu todo 'pop'/'rock', com o intuito de ir ao encontro das músicas que as crianças gostam de ouvir.

Houve o cuidado na escolha do repertório de ter canções na língua Portuguesa assim como na língua inglesa, e os arranjos musicais foram preparados pelo professor e pelo músico profissional participante, nos seguintes temas:

- "A carta" – Paulo Vintém
- "Tu és mas forte" – Boss AC
- "Playback" – Carlos Paião
- "Asas delta" – Clã
- "Wrecking ball" – Miley Cyrus
- "All of me" – John Legend

Assim sendo, numa primeira fase foram implementadas as aprendizagens musicais (instrumentais e vocais) consideradas necessárias à realização do

projeto. Na segunda fase, deram-se os ensaios com o músico profissional, e na terceira e última fase, a apresentação à comunidade do concerto musical, com os alunos da turma, com o professor/músico e o músico profissional.

Quanto às aprendizagens sociais, começo por referir que os sistemas educativos são feitos de forma a terem uma lógica muito própria e hierarquizada entre os saberes com vista a um objetivo e, assim sendo ignoram os diferentes contextos onde são realizadas.

A escola é um local em que a sua essência apela e promove a competitividade individual, formato aliás em que as sociedades contemporâneas vão sobrevivendo nos dias de hoje, daí considerar o tipo de projeto a implementar como uma forma de desenvolver formas diferentes de ver a escola e mesmo de intervir para que possamos ajudar as crianças a evoluir civicamente, em clima de entreajuda e cooperação.

As aprendizagens sociais estiveram assim sempre presentes ao longo e no decorrer de todo o processo e implementação deste projeto educativo, havendo também sempre lugar à valorização da diversidade de opiniões e/ou complementaridade destas.

As atividades em pequeno grupo na sala de aula, tal como este Projeto é forçosamente organizado leva a que para se adquirir conhecimentos, seja quase que obrigatório o processo de troca de informações com os outros membros do grupo, sendo assim responsável pela própria aprendizagem do sujeito e motivando este a contribuir para a aprendizagem dos outros, características das aprendizagens cooperativas.

3.1.2. Objetivos

Os objetivos de aprendizagem a atingir com este projeto educativo foram divididos em musicais e sociais, entre os quais:

- Desenvolver aprendizagens nos domínios da técnica instrumental e vocal
- Desenvolver a relação entre pares e o trabalho cooperativo através da música de conjunto
- Participar e produzir um espetáculo para toda a comunidade escolar assistir

3.2. Metodologia de intervenção

O projeto educativo foi dividido em quatro fases:

- 1 – Apresentação e motivação para o projeto, assim como conhecimento dos alunos
- 2 – Aprendizagem do repertório
- 3 – Ensaios com o músico profissional
- 4 – Apresentação pública à comunidade escolar

A primeira fase acima referida realizou se nas duas primeiras aulas do planeamento indicado, tanto para a apresentação e conhecimento da turma em questão, como para conhecimento recíproco dos alunos e do professor.

Foram assim apresentadas as linhas mestres do projeto educativo idealizado às crianças, motivando as e ouvindo as suas opiniões, por exemplo, quanto ao repertório que gostariam de interpretar.

Foi nesta fase que se introduziu a informação de que as crianças iriam ter um músico profissional participante no projeto, o que levou a um êxtase generalizado. Posteriormente foram informados do nome do artista.

Dei a conhecer algumas das regras e princípios que tínhamos de estar todos submetidos para que o projeto pudesse chegar ao fim e ser bem-sucedido, culminando com a apresentação musical à comunidade com data a determinar muito brevemente.

Exemplifiquei ao piano algumas das possibilidades, para ajudar à decisão concertada e conjunta do repertório e para poderem visualizar e ouvir algumas músicas tocadas pelo professor possíveis para integrar o projeto.

A adesão e entusiasmo foi muito grande tanto na escolha do repertório como manifestaram querer iniciar de imediato o processo de aprendizagem deste com vista à apresentação final.

Entretanto foi criada a oportunidade para os alunos poderem mostrar em termos instrumentais as aprendizagens que tinham efetuado no ano anterior em termos de flauta de bisel, e algum trabalho que tinham desenvolvido e que tenham gostado.

Foi enviado aos encarregados de educação (após falar com a direção do agrupamento de escolas) um pedido de autorização para poder gravar as aulas inseridas no contexto deste projeto.

Os recursos materiais necessários à realização do projeto como o computador, piano eléctrico, estavam disponíveis na sala de música.

Na segunda fase do projeto educativo, comecei por mostrar através do canal de 'youtube' duas ou três versões das músicas entretanto escolhidas, para perceberem que uma música pode ter várias versões possíveis. Seguidamente, eu tocava uma versão da música mas em instrumental, ao piano.

Posteriormente, era entregue a letra das músicas aos alunos e era vista de forma cuidadosa e só depois era ensinada a melodia. As músicas que já eram conhecidas de alguns dos alunos, sofriam o mesmo processo.

O piano era muito útil nesta fase para possibilitar trabalhar a afinação necessária e referir o cuidado com a afinação que por vezes não se efetivava em todo o grupo/turma.

Todas as músicas tinham parte vocal e instrumental (flauta de bisel / maracas / copos de plástico).

Relativamente às músicas que eram tocadas com flauta de bisel, eram primeiramente feitas revisões da posição dos dedos e mãos para cada nota que era necessária tocar na música que estava a ser tocada. Os alunos conheciam a notação musical e a posição das diversas notas na flauta de bisel o que foi um elemento facilitador na implementação deste projeto.

Duas das músicas também tinham elementos de percussão, que eram uns copos em que os alunos sentados numa mesa tinham uma atividade que além do elemento de percussão, tinha também uma forte componente de coordenação motora e mesmo coordenação em termos de grupo/turma.

Se um aluno não efetuasse bem essa tarefa, comprometia o desempenho de todo o grupo/turma.

À medida que as músicas iam sendo respetivamente trabalhadas, iam sendo incorporados novos elementos ora instrumentais ora vocais e o nível de dificuldade foi naturalmente aumentando, pois todas as componentes de aprendizagens que iam sendo efetuadas tinham um formato cumulativo até ao produto final.

Com o conhecimento das músicas, ao nível técnico foram sendo dadas diretrizes ao nível de dinâmicas, equilíbrios sonoros ou pulsação, e que por vezes eram esquecidas por parte dos alunos.

De salientar que uma larga maioria das aprendizagens foram feitas por repetição, pois tudo consistia numa vertente prática.

Por vezes, e devido a termos aprendizagens diferentes dentro de cada música, a turma era dividida em pequenos grupos e enquanto o professor permanecia com alunos que por vezes tinham mais dificuldade numa das aprendizagens, os outros alunos agiam de forma colaborativa em pequenos

grupos e mesmo entre pares remetendo para aprendizagens informais entre eles.

De referir, que todos os alunos passavam por todas as distintas aprendizagens que cada música tinha. Posteriormente, era pedida a opinião aos alunos para saber que parte gostariam mais de tocar ou cantar.

Na fase dos ensaios com o músico profissional, foram feitas duas sessões. Começou por ser uma fase de descoberta onde o entusiasmo dos alunos era enorme pelo facto de receberem e coabitarem o espaço da sala de aula com o músico profissional e ao mesmo tempo apreensivos devido às expectativas criadas de como seria o resultado do que tinham trabalhado até aqui e agora sobrepôr o trabalho com o do músico profissional.

Ao longo destas duas sessões o resultado final foi melhorando, tendo em vista a apresentação final.

Houve bastante dificuldade quanto à postura em palco nos ensaios, e ao nível da concentração quando se fez a integração no projeto do músico profissional.

A apresentação pública à comunidade escolar, deu-se pelas 15 horas do dia 17 Dezembro de 2014 na biblioteca escolar do agrupamento e teve a duração de 40 minutos. A disposição da sala foi em anfiteatro e estiveram na audiência, muitos professores, alunos, funcionários da escola e encarregados de educação dos alunos que estavam a participar neste projeto educativo.

4. PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Este capítulo, inicia-se então com a questão de investigação, que tenta responder à problemática levantada e referida já anteriormente:

“Que aprendizagens e perceções são desenvolvidas pelas crianças num projeto de interação entre escola, repertório e músico profissional?”

Juntamente com o projeto educativo foi realizada uma investigação em que procurei verificar de que modo um projeto contínuo com a produção, realização e apresentação musical pode potenciar as aprendizagens musicais e sociais assim como as respetivas perceções que obtiveram após o trabalho elaborado.

4.1. Metodologia de investigação

4.1.1. Investigação-Ação

A escolha de um método que seja adequado ao tipo de investigação é muito importante, pois será através deste que é assegurado todo o caminho trilhado em todo o processo de investigação.

A metodologia de investigação utilizada neste projeto é investigação-ação.

Aqui, o investigador tem um duplo papel, pois é parte integrante da experiência, e é ele próprio a assegurar a própria investigação, ou seja, o investigador é um observador participante. Neste sentido, o investigador nunca deve condicionar a pesquisa, e não deve criar hipóteses, deverá sim esperar pelas respostas através das suas observações.

Segundo Coutinho, investigação-ação é uma expressão difícil de caracterizar pois é inserida em diversos contextos de investigação tornando se quase impossível chegar a uma “conceptualização unívoca”.

Para John Elliot (1993 cit in Clara Coutinho 2009), investigação-ação é um “estudo social com o intuito de melhorar a ação dentro da mesma” (p. 359). Lomax (1990 cit in Clara Coutinho 2009), surge como a definição de que investigação-ação é uma intervenção na prática profissional de forma a investigar e melhorar a acção (p. 359-362).

Quanto às vantagens desta metodologia, Latorre citado por Coutinho et al (2009), considera que “os principais benefícios da Investigação-ação são a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (p. 363).

Simões (1990), por sua vez, refere que os resultados da investigação irão gerar três objetivos: “produzir conhecimento, modificar a realidade e transformar os actores” (p. 43).

Como na minha investigação irei verificar as aprendizagens musicais e sociais que serão adquiridas pelos estudantes tendo em conta a realização de um concerto no Natal.

Para esta investigação ser realizada será necessário recorrer a várias técnicas de recolha de dados, com o objetivo de cruzar a informação obtida durante a investigação e efetuar a sua triangulação, para obter dados fidedignos.

Segundo Azevedo et al (2013) “a triangulação de dados significa coletar dados em diferentes períodos e de fontes distintas de modo a obter uma descrição mais rica e detalhada dos fenómenos” (p. 4).

Neste processo de triangulação, utilizamos como recursos as notas de campo, as entrevistas a todos os alunos presentes no projeto educativo e os vídeos dos ensaios gerais e da apresentação pública.

Na transcrição das entrevistas que estão em suporte audiovisual, de referir que estão transcritas na plenitude embora e tal como refere Máximo-Esteves (2008) a transcrição é “um ato de transformação de um discurso recolhido no modo oral para um texto redigido no modo escrito, descarnando-o da autenticidade da situação vivida” (p. 102).

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Aqui, o Professor/Investigador tem recolher toda a informação que seja pertinente durante as 10 semanas acerca das aprendizagens e registar toda essa informação obtida, durante o desenvolvimento do projeto.

Afonso (2005) refere que “preocupa se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspectos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p. 14).

Como forma de recolher os dados dos participantes e mesmo dos contextos, foram utilizadas as seguintes técnicas de tratamento de dados:

- Observação direta ao longo do processo (notas de campo e grelhas de observação)
- Registo audiovisual (gravação vídeo e áudio)
- Inquéritos por entrevista (grupos de 4 alunos com o professor)

De referir que a notação para o processo de identificação dos instrumentos de recolha foi assim definida:

- As entrevistas são identificadas com a letra G (grupo) e o número do grupo e posteriormente a letra A e também um dígito que faz referência ao número do aluno entrevistado. No caso, e a título de exemplo, G1 A3, refere-se a um aluno entrevistado que pertencia ao primeiro grupo de alunos entrevistado e corresponde a uma fala do terceiro elemento do grupo.

- As notas de campo são identificadas com as letras NC, seguidas do número da sessão, e um número tendo em conta o aluno que esteve envolvido na nota de campo referida.

4.2.1. Observação direta / notas de campo

Segundo Afonso (2005), “A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários” (p. 91).

Esta técnica de recolha de dados é a mais utilizada na metodologia investigação-ação pois permite obter informação direta, em registo escrito ou vídeo, sobre aspectos da realidade que observamos para depois utilizar numa análise de dados de forma a concluir sobre o que queremos estudar.

Esta técnica de recolha de informação foi aplicada e tornou-se bastante importante, pois através desta consegui ter informações registadas de carácter quantitativo relativas às competências musicais (como por exemplo: afinação; ritmo; técnica vocal; técnica instrumental) e também competências sociais (como por exemplo: o espírito do trabalho quando trabalhavam em pequenos grupos, as atitudes colaborativas; a responsabilidade manifestada).

As notas de campo foram transcritas seguidamente à sua observação, através do registo áudio das mesmas. Estas tornam-se determinantes tendo em conta o registo de motivações e comportamentos dos alunos da turma em análise.

4.2.2. Inquéritos por entrevista

A realização de entrevistas é uma das técnicas mais utilizadas e, segundo Afonso (2005), consiste numa “interação verbal entre o entrevistador e o respondente, em situação de face a face ou por intermédio do telefone” (p. 97).

As entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas.

Nas entrevistas estruturadas, o entrevistador segue um guião, para não se desviar do objetivo que pretende em termos de respostas.

Nas entrevistas não estruturadas, esta desenvolve-se em volta de duas ou três temáticas, não havendo lugar a perguntas pré estabelecidas.

As entrevistas semiestruturadas, consiste num misto dos dois tipos de entrevista acima descritos.

Para este trabalho optamos pelas entrevistas estruturadas em grupos de três ou quatro estudantes, pois os alunos não têm qualquer experiência neste formato e segundo D’Amato (1986) e depois Baturka e Walsh (1991) referem que com as entrevistas estruturadas desta forma além de se ajudarem mutuamente ainda vigiam as mentiras que possam referir durante a realização das mesmas.

Nestas entrevistas aos alunos que participaram no projeto educativo, identificam-se as perceções dos alunos acerca da própria evolução em termos de aprendizagens quer musicais, quer sociais.

As questões elaboradas foram preparadas segundo um guião com categorias e subcategorias definidas previamente que a seguir se apresentam:

Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões
APRENDIZAGENS	SOCIAIS	Saber as dinâmicas entre pares e trabalho cooperativo	Consideraste importante ter um projeto para trabalhar em grupo/turma?
			Consideraste importante aprender a tocar e cantar em grupo?
			Consideras que foi importante na mesma aula, trabalharem por vezes em pequenos grupos?
			Estudaste as músicas ou letras com algum colega fora da aula de Educação Musical?
			Sentiste necessidade de pedir ajuda a um colega? Alguma vez ajudaste um colega durante a aula?
			Foi fácil trabalhar em grupo? O que aprendeste com esta forma de trabalhar?
			Alguma vez sentiste que precisavas de todos os colegas para que o objetivo fosse concretizado?
			Como foi a experiencia de ensaiar e tocar com um músico profissional?
			Tentaste moderar alguns comportamentos e atitudes para não prejudicar o grupo turma?

Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões
APRENDIZAGENS	MUSICAIS	Saber quais as aprendizagens vocais desenvolvidas	Que cuidados deves ter com a voz antes de começares a cantar?
			O que aprendeste ao nível vocal?
			Pensas que cantaste afinado?
			Pensas que melhoraste aprendizagens em termos vocais?
		Saber quais as aprendizagens instrumentais desenvolvidas	O que aprendeste ao nível instrumental?
			Pensas que tocaste afinado?
			Pensas que melhoraste aprendizagens em termos instrumentais?
			Como conseguiste fazer a memorização de todas as canções do projeto?

Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões
PERCEÇÕES	TRABALHO	Saber quais as percepções dos alunos em relação ao trabalho executado	Pensas que foste afinado na apresentação em público?
			Consideraste o objetivo exigente e difícil de atingir?
			Que avaliação fazes do projeto em que estiveste inserido?
			A Educação Musical passou a ser vista como uma disciplina que também pode e deve ser estudada em casa?
			Que significado teve para ti a apresentação final com o músico convidado perante os pais, funcionários, professores e colegas de outras turmas e anos?
			Consideras que foi uma atividade que os pais gostariam de ver?
			Gostavas de repetir a experiência?

Categorias	Subcategorias	Objetivos	Questões
PERCEÇÕES	Aprendizagens	Saber quais as perceções dos alunos em relação às aprendizagens	Consideras que o facto de o repertório ser pop/rock o torna mais fácil quanto à sua aprendizagem e memorização?
			Na música, foi difícil conciliar as vozes, as flautas e a percussão?
			Gostaste de ter percussão com copos em algumas das músicas?
			Tiveste mais dificuldades na afinação ou na parte rítmica das músicas?
			Pensas que desenvolveste melhor as aprendizagens sabendo te irias apresentar com um músico profissional?
			Gostaste de fazer a apresentação final com o músico profissional?
			Ficaste com vontade de fazer mais apresentações públicas?
	Papel do Professor	Saber quais as perceções dos alunos em relação ao papel do professor	O facto de professor ser músico e professor facilitou as aprendizagens aos alunos?
			Como caracterizas o papel do professor no decorrer do projeto quanto às aprendizagens?
			Consideraste importante o trabalho do professor para atingires o objetivo final?

4.3. Técnicas de análise e tratamento de dados

Após a respetiva recolha de dados, iniciei a análise de conteúdo das informações obtidas. Assim sendo, a informação foi dividida por categorias e subcategorias com vista à facilitação da apresentação dos dados.

As categorias e subcategorias idealizadas foram as aprendizagens musicais com a subcategoria técnica e repertório; nas aprendizagens sociais as subcategorias são relação entre pares, as aprendizagens colaborativas, a música de conjunto e a interação com o músico profissional, quanto às perceções temos como subcategoria a perceção sobre o trabalho, perceção sobre as aprendizagens e sobre a apresentação em público e por último a perceção sobre o papel do professor.

De referir, que após a reflexão teórica, e reunindo toda a informação descritiva, como as notas de campo e entrevistas realizadas aos alunos, e toda a informação gráfica, através das grelhas de observação será feita a análise dos dados respetiva.

Por último gostaria de referir que todas as técnicas de análise têm vantagens e limitações inerentes ao seu uso.

O registo das observações deve ser efectuado de imediato, sob pena da seletividade da memória desaparecer.

Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), “a interferência e a interpretação dos dados é mais uma desvantagem desta técnica de recolha de dados” (p. 199).

4.3.1. Análise das grelhas de observação

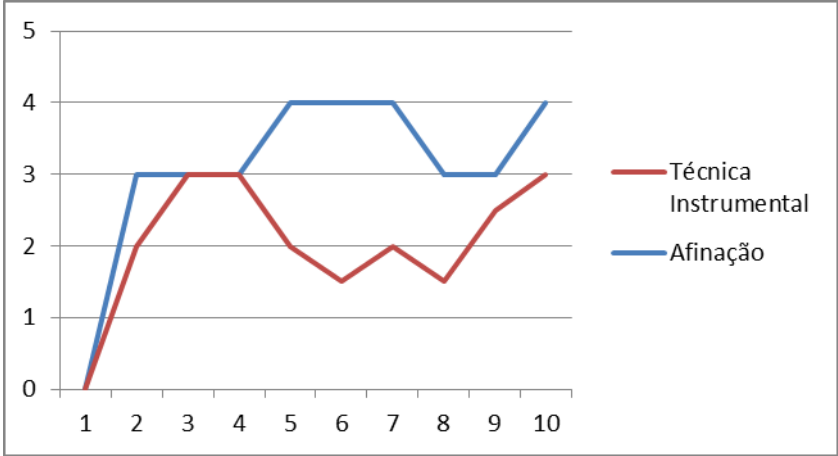
Os gráficos que se seguem são resultado da observação direta de determinados parâmetros em todas as sessões, incluindo a sessão de apresentação do projeto (sessão 1), assim como os ensaios com o músico profissional (sessões 8 e 9).

No eixo das ordenadas encontra-se uma escala de 1 a 5, onde 1 significa “não efetuado”, o 3 “efetuado razoavelmente” e o 5 “bem efetuado”.

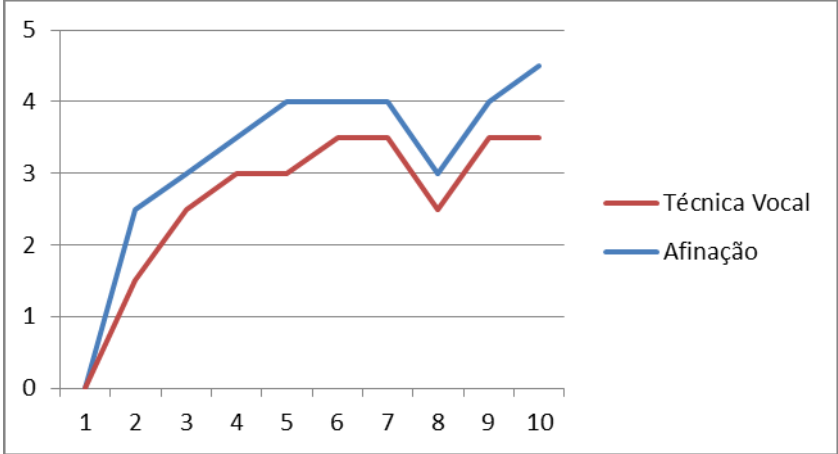
No eixo das abcissas encontram-se o número de sessões que aconteceram durante o projeto.

Relativamente aos parâmetros avaliados, de referir que estes resultaram de uma média de todas as avaliações individuais dos alunos presentes em cada sessão e que os parâmetros avaliados foram os seguintes: na prática instrumental (técnica instrumental e afinação); na prática vocal (técnica vocal e afinação); e nas aprendizagens sociais (trabalho em pequenos grupos; responsabilidade; e atitude e cooperação).

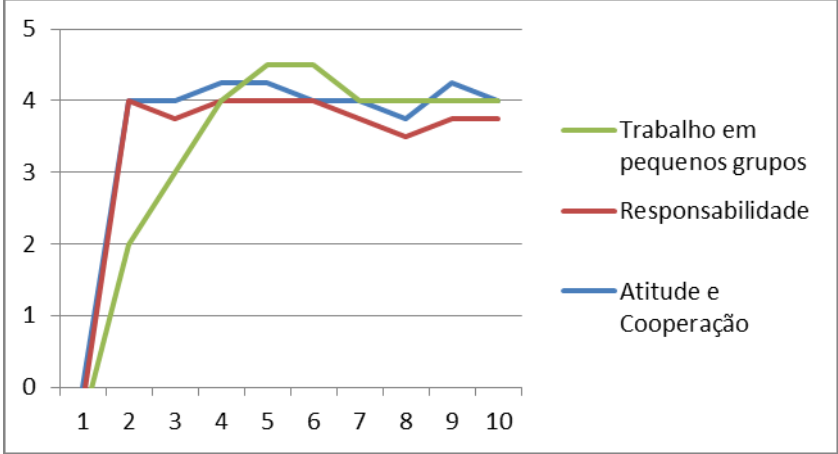
Aprendizagens Musicais – Prática Instrumental



Aprendizagens Musicais – Prática Vocal



Aprendizagens Sociais



4.3.2. Análise do conteúdo das entrevistas e notas de campo

Assim sendo, a informação foi dividida por categorias e subcategorias com vista à facilitação da apresentação dos dados.

As categorias e subcategorias idealizadas foram as aprendizagens musicais com a subcategoria técnica e repertório; nas aprendizagens sociais as subcategorias são relação entre pares, as aprendizagens colaborativas, a música de conjunto e a interação com o músico profissional, quanto às percepções temos como subcategoria a percepção sobre o trabalho, percepção sobre as aprendizagens e sobre a apresentação em público e por último a percepção sobre o papel do professor.

A análise de conteúdo implica tal como já referi anteriormente um certo distanciamento quanto a interpretações do investigador e as limitações por seu lado recaem sobre as divergências entre as diversas variantes que podem aparecer no decorrer da análise dos dados.

Categories	Subcategorias	Objetivos	Sentido de Resposta	Indicadores de Resposta
APRENDIZAGENS	MUSICAIS	Técnicos	Demonstração de saberes técnicos ao nível vocal e instrumentais apreendidos	"O Setor ensinou-me mais a afinação, a seguir os ritmos." G4 A11
				"Aprendemos a afinar mais a voz... Aprendemos também a tocar flauta que antes não tocávamos lá grande coisa!" G2 A5
		Repertório	Demonstração de entusiasmo pelo género musical pop/rock	"As letras, estudava algumas vezes, mas mais vezes fazia ou... Ouvia o som que era mais fácil para mim" G1 A1
				"Com este género de músicas é mais fácil aprender tudo" G3 A9
				"Professor que fixe estas músicas com estes instrumentos" NC5 A3
		SOCIAIS	Relação entre pares	Valorização da aprendizagem entre pares
	Aprendizagens Colaborativas		Valorização do trabalho de grupo pela falta de perceção dos erros individuais	"... Depois quando pedia ajuda eles ajudavam me, e eu comecei a conseguir fazer o ritmo." G3 A7
				"Sem a ajuda dos amigos não era nada!" G4 A11
				"Ah, quando eu não conseguia fazer houve um que me ajudou." G1 A1
				"Se alguém se enganar já nem se nota muito com todos a tocar" NC7 A7
	Música de Conjunto		Valorização da experiência de tocarem todos em conjunto, o que provoca mais motivação e entusiasmo	"... Porque dá mais motivação, entusiasmo. A pessoa quer sempre mais, mais e mais... e depois a ideia de que vamos começar a gostar muito de música e quem sabe até chegar a ser cantora ou ser professora." G2 A4
	Interação com o músico profissional		Papel do músico profissional como o que posiciona o ensaio num patamar superior, ao nível da responsabilidade, transmissão de conhecimentos	"Nesse dia até me quis despachar quando fui sair com a minha mãe – ó mãe, ó mãe, despacha te não podemos cancelar isto porque hoje é um dia muito importante pois vou conhecer um cantor pessoalmente!" G2 A4
				"O Vintém, como já é profissional deu-nos também uma ajuda." G4 A10

Categorias	Subcategorias	Sentido de Resposta	Indicadores de Resposta
PERCEÇÕES	Trabalho	Valorização do projeto continuado e importância da assiduidade	“É a única aula em que não ficam meninos no recreio” NC5 A6
	Aprendizagens	Todas as aprendizagens em conjunto revelaram-se de alguma dificuldade	“Foi difícil quando juntamos tudo...principalmente os copos na musica dos clã” G1 A1
	Apresentação em público	Valorização da apresentação pública como experiência estimulante e importância de partilha com a família	“... Acho que sim porque gostaram de ver os filhos a cantar.” G1 A2
			“... É como se fosse uma experiência única.” G1 A1
			“Foi fácil mas eu pensava que era mais difícil porque tinha que ser tudo perfeito e qualquer erro podia estragar o espectáculo.” G4 A11
	Papel do Professor	Valorização pelas aprendizagens e pela sua experiência artística	“... Porque sendo só professor... o setor também sabe, mas sabe pouco, quando é músico já sabes mais já está habituado, já sabe o que faz.” G3 A7
			“Se não fosse o setor não sabíamos cantar!” G4 A11
			“A sua ajuda foi muito útil!” G4 A11

4.3.3. Apresentação e interpretação dos resultados

Após ter sido feita a análise de dados e o seu tratamento, surgem a apresentação e interpretação dos resultados, tendo por base a triangulação dos dados recolhidos.

4.3.3.1. Aprendizagens Musicais

As aprendizagens musicais constituem a consubstanciação principal do projeto educativo implementado.

Na subcategoria da técnica vocal e instrumental quanto às aprendizagens musicais apreendidas que envolvem os instrumentos musicais usados na 'performance' assim como o instrumento vocal, foram apropriados saberes por parte dos alunos.

Os gráficos correspondentes à observação direta comprovam isso mesmo: ao nível da técnica vocal houve uma evolução, ao passo que ao nível da técnica instrumental houve uma certa estagnação a partir de determinado momento, e que tem a ver com a incorporação de diversos instrumentos ao longo das sessões e com a complexidade que se foi gerando na técnica instrumental, tendo em conta a música de conjunto presente nas últimas sessões e a maior diversidade de instrumentos existentes a tocar.

Tendo em conta o quadro de categorização de respostas, um dos alunos refere que: “os instrumentos quando pegamos neles, não podemos começar logo a soprar na flauta ou fazer barulhos com os copos e outros instrumentos” (G2 A6); um outro aluno refere que “aprendemos a afinar mais a voz... aprendemos também a tocar flauta que antes não tocávamos lá grande coisa”.

Na NC5 A12, o aluno refere “olhe aqui professor, nós direitinhos para começar”, onde expressam desenvolvimentos quanto ao manuseamento técnico do instrumento musical.

De referir ainda que alguns alunos (ainda que seja uma exceção) não sabiam manusear e/ou tocar flauta de bisel, o que levou a que o professor monitorizasse o trabalho na sala de aula por tarefas e em pequenos grupos, dado que todos tiveram que fazer as aprendizagens das várias possibilidades que a música apresentava. Assim, todos os alunos participavam na aprendizagem da parte vocal, instrumental (percussão e flauta), mesmo que no final só efetuassem uma ou duas das componentes musicais presentes na música.

Quanto à subcategoria de repertório, foi categoricamente expresso que o facto de, dentro da sala de aula irmos ao encontro de repertório que espelha os gostos dos alunos, se torna consequentemente mais motivador para as aprendizagens dos alunos.

Segundo uma NC2 A3, “estas músicas são mesmo fixes”. Numa entrevista, um aluno diz, referindo-se ao porquê de não escolherem músicas que não sejam ‘pop’/‘rock’, “porque as outras músicas são fed” G2 A5, dando uma conotação negativa à possível aprendizagem de outros estilos musicais.

Este envolvimento com o repertório não ficou circunscrito à sala de aula, tendo os alunos manifestado gosto em apresentar o que estavam a aprender nas aulas de Educação Musical, tanto no seio familiar como no seio dos amigos, gerando-se momentos de fruição e prazer conjunto fora da sala de aula, como podemos constatar pelo seguinte testemunho: “quando a gente estava a ir para casa, cantávamos todos, estávamos sempre todos a cantar e a tocar” (G3 A8).

Outro aluno refere: “praticava com a minha mãe quando ela arrumava a casa, ouvia sempre as músicas, pedia para ela pôr” (G3 A7).

Segundo uma NC2 A9, “setor, a minha prima quer vir assistir à aula, é do 8º ano mas ela adora o Wrecking ball”.

Quanto à música de conjunto, houve alguma dificuldade que é manifestada pelos alunos através de todos os indicadores em duas ocasiões principalmente.

Em duas das músicas do repertório escolhido é inserida a percussão “com copos”, e também quando se insere no projeto o músico convidado nos ensaios, à 8ª sessão.

No gráfico de observação direta, há uma descida acentuada da quarta sessão em diante, que coincide com a “entrada da percussão” referida anteriormente, bem como na oitava sessão, primeiro ensaio com o músico convidado.

Também é patente nas entrevistas aos alunos o seguinte facto: “Eu foi juntar tudo nos ensaios com a viola do Vintém... confundia tudo. O piano estávamos habituados, mas a viola só atrapalhava” (G3 A8) e “só havia uma coisa... quando eu estou com os copos não consigo cantar ao mesmo tempo não é” (G2 A4).

E continua: “por isso eu não consigo, descaio-me... ou tenho que parar para cantar ou tenho que me calar para fazer” (G2 A4).

4.3.3.2. Aprendizagens Sociais

Relativamente às aprendizagens sociais, é patente através da visualização do gráfico de observação direta, que os alunos, tanto em termos de trabalho e entreajuda em pequenos grupos na sala de aula, como em termos de responsabilidade e perante o projeto e atitude de cooperação, estiveram em níveis francamente positivos.

De referir que aqui, a responsabilidade engloba vários factores. Um desses factores é a assiduidade, dado ser um dos factores críticos de insucesso no agrupamento, frequente em aulas que se realizem no turno da tarde, como é o caso das sessões de Educação Musical. Uma revelação de um aluno vai precisamente neste sentido: “Setor, esta é a única aula que ninguém falta” (NC6 A12).

Assim sendo, os alunos foram assíduos, não pondo em causa o trabalho e projeto comum, e foram igualmente responsáveis, dentro da sala de aula para com o grupo (turma), ou quando inseridos em pequenos grupos de trabalho que iam sendo criados consoante as necessidades, oportunidades e dificuldades de cada sessão.

As aprendizagens cooperativas foram valorizadas pelos alunos e foi reconhecido que estas foram também parte integrante do sucesso do projeto. Comprova-o a afirmação: “na aula dava sempre para ver as coisas com os outros. Quando o professor dava aqueles tempos enquanto ensinava uns e os outros praticavam” (G3 A6). Outro aluno refere que: “e se fizéssemos sozinhos também não íamos conseguir fazer tudo. Com ajuda deles é melhor” (G4 A10).

Relativamente à aprendizagem entre pares, esta foi observada, monitorizada e refletida de forma bastante positiva nos gráficos de observação direta, ao longo de todas as sessões. Nas entrevistas, os alunos manifestaram de forma unânime esta valorização entre eles. Um aluno refere: “ah, quando eu não conseguia fazer, houve um deles que me ajudou” (G1 A2). Também podemos constatar esta situação pela NC7 A11 “Setor, o Adilson vai-me ajudar aqui que eu não estou a conseguir”.

Quanto às aprendizagens sociais temos a valorização do espírito de grupo, tendo em conta a ocultação do erro, onde os alunos reconhecem que apresentando música de conjunto com diversos elementos a participar se consegue de algum modo “disfarçar” possíveis erros ao nível individual.

Neste sentido, um aluno referiu numa das sessões: “se alguém se enganar já nem se nota muito com todos a tocar” (NC7 A7).

A interação do projeto com um músico profissional também é relevante, no sentido que houve uma valorização ao nível artístico e mesmo pedagógico. Um aluno refere: “Ajudou. E lá, ele foi simpático connosco, foi fixe. E tem muita experiência para nos dar...” (G1 A1).

De notar que, na sessão número oito percebe-se o reflexo da entrada deste “elemento” novo no projeto. A integração do músico no projeto foi motivo de alguma euforia que se manifestou nos ensaios e mesmo na apresentação final, tendo resultado em maior desconcentração e em menos rigor técnico no trabalho que vinha sendo desenvolvido. Existiram algumas dificuldades na integração musical com a presença do músico convidado: “no início foi estranho. Ele com a guitarra e nós a tocar não se percebia nada” (G2 A5). Um outro aluno faz a seguinte referência: “foi mais difícil porque já estávamos habituados só a nós a tocar... saber que estava ali o Vintém até me distraía às vezes” (G2 A6).

4.3.3.3. Perceções

Nesta categoria tenho como objetivo confirmar e avaliar as perceções dos alunos acerca das aprendizagens, trabalho, papel do professor/músico e apresentação à comunidade escolar.

Assim, o professor é valorizado ao ser reconhecido pelos alunos no seu papel de gerador de aprendizagens, e também o elemento que potencia o alcance dos objetivos do grupo/turma. Um aluno refere: “quando tínhamos dificuldades ajudou sempre. Ele disse o que estava certo, o que estava errado, o que estávamos a fazer... na pronúncia, na flauta...” (G2 A6). Um outro aluno, por sua vez, refere: “porque sendo só

professor... o setor também sabe, mas sabe pouco. Quando é músico já sabe mais, já está habituado, já sabe o que faz” (G3 A7).

Relativamente à apresentação na comunidade, foi valorizado o sentimento de responsabilidade e de partilha de saberes com familiares e ouvintes presentes. Um dos alunos refere na entrevista: “... porque gostaram de ver os filhos cantar” (G1 A2). Assim sendo, os alunos percebem que o professor é um pilar fundamental, tendo em conta a relação ensino-aprendizagem com vista aos objetivos a atingir num determinado projeto.

5. CONCLUSÕES

Em primeiro lugar, durante a realização do Projeto Educativo que tiveram como prioridade as aprendizagens musicais e sociais, os alunos envolveram-se declaradamente nas atividades propostas e realizadas.

Os autores Sloboda (2008) e Bastian (2000) referem que a influência que a música provoca nas pessoas e a sua capacidade de provocar emoções profundas e significativas, assim como a razão pela qual as pessoas ouvem, tocam, cantam e julgam é uma premissa básica para desenvolver e permitir efetivas estratégias de aprendizagem e espaços de experiência musical dentro da escola, que foi o que o Projeto Educativo decididamente comprovou.

Esta motivação constante durante a realização do projeto facilitou a apropriação de conceitos e ao desenvolvimento das aprendizagens.

Swanwick (1979) refere que intrínseco ao conceito de aprendizagem deve estar o conceito de motivação, pois esta atua de forma dinâmica sobre o processo de aprendizagem e até o facilita.

Relativamente ao desenvolvimento das técnicas vocal e instrumental, os estudantes atingiram novos patamares de execução e interpretação passando a ter como referência parâmetros superiores de qualidade, ou seja, mais aperfeiçoados.

Exemplos disto são o facto de cantarem mais afinados, e terem apropriado diversos conceitos por exemplo rítmicos que lhes permitiram fazer música de conjunto estando em determinadas canções integradas com sucesso: a voz; um piano, uma guitarra, flautas de bisel e percussão.

Tocar em grupo é profundamente relacional colocando em permanência certos desafios e riscos com vista à originalidade final pretendida. Daí que além

do desenvolvimento das aprendizagens ao nível técnico, haja uma interseção neste ponto com as aprendizagens sociais que irei abordar mais à frente.

O repertório e género musical escolhido ao ter sido avalizado pelas crianças também trouxeram benefícios ao nível do desenvolvimento das aprendizagens pois foi sempre acompanhado de empenho, dedicação e alegria mesmo em períodos do Projeto de maior dificuldade.

No sentido de captar a atenção e o interesse dos jovens pela música, será necessário fazer apelo a outros géneros de música. Segundo Wuytack & Palheiros (1995) “será mais positivo integrar do que recusar.” (p. 108).

Ao mesmo tempo que as aprendizagens musicais eram desenvolvidas, decorriam em simultâneo o desenvolvimento das aprendizagens sociais.

Neste âmbito, houve lugar ao desenvolvimento das relações interpessoais tendo por base uma responsabilização e comprometimento para com um projeto comum, onde se verificou um fortalecimento das relações de amizade, espírito colaborativo e de grupo, e até uma valorização da auto-estima.

Assim, conclui que o trabalho entre pares e cooperativo favoreceu as aprendizagens através também do convívio entre os alunos da turma, valorizando mais o bem comum do que o interesse individual.

Piaget e Vygotsky (1978) influenciaram posteriormente o desenvolvimento de metodologias relativamente às aprendizagens cooperativas, e atribuem um papel chave quanto à interação social no desenvolvimento cognitivo.

Langford (2005) citando Vygotsky, refere que “o desenvolvimento cognitivo é produzido pelo processo de interiorização da interação social com materiais fornecidos pela cultura” (p. 33).

As atividades em pequeno grupo na sala de aula, tal como este Projeto era forçosamente organizado leva a que para se adquirir conhecimentos se

necessite de trocar informações com os outros membros do grupo, sendo assim responsável pela própria aprendizagem do sujeito e motivando este a contribuir para a aprendizagem dos outros, características das aprendizagens cooperativas.

Quanto ao papel do Professor concluí também que a forma como me relaciono com os estudantes, em que de um lado apelo à responsabilização, exigência nos saberes e ao cumprimento de metas perante um projeto, também tive nas aulas um bom ambiente para as aprendizagens tendo os estudantes possibilidade de além das apropriação e desenvolvimento das aprendizagens, poderem partilhar experiências, e mesmo estimular o espírito crítico dos mesmos perante os resultados que vão aparecendo no decorrer do processo do projeto e servirem estes de base para as aprendizagens futuras. Assim sendo, procurei não só transmitir conhecimentos mas sim orienta-los e dar lhes ferramentas para poderem pensar por si e formarem opiniões.

Conclui que foi importante partir das práticas para os saberes teóricos. António Nóvoa defende que a formação docente deve ser 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 déficite de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer”.

Neste sentido, também Wuytack (2005) refere 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” (p. 5).

Para finalizar, e relativamente ao papel do professor/músico conclui-se ser deveras importante e realçado nos resultados, dada a importância da aproximação do contexto escolar ao contexto profissional da música. Giroux (1999) refere que é notório o isolamento dos profissionais que trabalham nas escolas dos outros profissionais culturais, e que este devia ser superado.

Quanto à participação do músico convidado concluí pelos resultados o que Adams (2001) refere: “a importância do contacto com músicos profissionais, pode ser inspirador e motivador para os alunos” (p. 190-191).

O músico convidado teve um papel fundamental no desenrolar de todo este projeto educativo como alavanca motivacional, pois os alunos desejaram participar e envolver-se ativamente nas aprendizagens necessárias para estarem aptos para a apresentação final perante toda a comunidade educativa. A participação do músico em ensaios e na apresentação pública proporciona uma proximidade com o artista profissional que foi vista como uma experiência única que levou os alunos a uma maior responsabilização que esta partilha proporciona e com isto elevar os padrões de qualidade do trabalho final.

A apresentação pública à comunidade educativa teve impacto para as crianças pela experiência, por ser o culminar do Projeto que lhes provocou sentimentos como o orgulho, a confiança mas por vezes também ansiedade.

Gordon (2000) refere inclusivamente que a performance é um veículo onde se adquire e consolida aprendizagens teóricas.

O desenvolvimento deste Projeto Educativo resultou na concretização de um dos objetivos principais do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas (2012/2014) onde este foi realizado, e que foi a promoção da assiduidade.

5.1. Implicações Educativas

A Escola ter um papel mais firme no apoio ao desenvolvimento de Projetos desta natureza dentro da Escola, com o intuito de os apresentar tanto à comunidade escolar como promover a sua apresentação à comunidade local.

Os professores desenvolverem projetos que promovam a aproximação dos estudantes a experiências conjuntas com o mundo profissional da música.

Valorizar os resultados de experiências musicais anteriores e nesse sentido promover os contextos musicais futuros de acordo e segundo os significados atribuídos às experiências anteriores.

A dinamização da escola com este projeto educativo permitiu unificar e valorizar a diversidade de culturas e etnias existente nesta escola, pelo facto de serem convocados através deste para em conjunto fazerem parte deste processo ensino/aprendizagem.

A difusão deste projeto educativo pela comunidade educativa levou a que os intervenientes se movam no sentido de ter mais atividades que proporcionem este envolvimento. Poderá partir de trabalhos interdisciplinares, individuais ou de grupo que implicam diretamente com as competências sociais que são desenvolvidas pelos estudantes na produção e conseqüente organização desta dinâmica que o projeto cria, pressupondo no entanto a liderança do professor por trás desta mesma organização.

Por último, ter uma atitude reflexiva, no sentido de se adaptar às exigências diárias da sua prática profissional como professor.

BIBLIOGRAFIA

Bandura, A., & Schunk, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, pp. 586 – 598.

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

Boal-Palheiros, G. (2009). Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC. Disponível em:

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

Brophy, J. E.; Rahvikemper, M. M. (1981). The influence of Problem Ownership on Teacher's Perceptions of and Strategies for coping with Problem Students. *Journal of Educational Psychology*. 73, 3, pp. 295 - 313

Cardoso, C. M. (1996). *Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.

Campos, D. M. S. (1987). *Psicologia da aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.

Clarke, E. (1999). Processos cognitivos na performance musical. *Música, Psicologia e Educação*, no1. Porto: CIPEM, pp. 61 – 77

Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa: IIE – Instituto de Inovação Educacional.

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

Frith, S. (1996). *Performing rites*. Oxford: Oxford University Press

Giga, I. (1995). A Importância da Educação Vocal na Pedagogia Musical Ward. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*

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

Giroux, H. A. (1999). *Cruzando as Fronteiras do Discurso Educacional*. Porto Alegre. Artes.

Godinho, J. C. (2009). Citações e dicas pedagógicas Ensino da Música nas AEC. Vila Nova de Gaia: Disponível em <http://www.meloteca.com/cursos/aec-musica-abc-dicas-pedagogicas.pdf>

Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

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

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

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

Guimarães, S. E. R. et al. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspetiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), pp. 143 – 150.

Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *Música, Psicologia e Educação*, no1. Porto: CIPEM, pp. 05 – 13

Hallam, S. (2006). *Music psychology in education*. London, UK: Institute of Education; University of London.

Jeandot, N. (1993). *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione

Lepper, M. R. & Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 73-105). New York: Academic Press.

Lima, J. M. Á. (1996). O Papel de Professor nas Sociedades Contemporâneas. *Educação, Sociedade & Culturas*, no6. Porto: CIIIE/Edições Afrontamento, 47 – 72

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula. Um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.

Magalhães, A. M.; Stoer, S. R. (2002a). *A escola para todos e a excelência académica*. Porto: Profedições

Martini, M. L. (1999). *Atribuições de causalidade, crenças gerais e orientações motivacionais de crianças brasileiras*. Dissertação de mestrado. Departamento de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da UNICAMP.

Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Chicago: Northwestern University Press.

Mota, G. (2001). Portugal. In D. Hargreaves & A. North (Ed.), *Musical development and learning: the international perspective*. Londres: Continuum

Nérici, I. G. (1993). *Didática: uma introdução*. São Paulo: Atlas.

O'Neill, S. A. (1997). The role of practice in children's early musical performance achievement', in H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Eds.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice*, 53 – 70, Oslo: NMH – Publikasjoner

Pereira Bastos, J. G. et al. (2007). *Sintrenses Ciganos – uma abordagem estrutural-dinâmica*, Sintra. Câmara Municipal de Sintra.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. van. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva

Rodrigues, R. N. A. (2012). *O Playback Instrumental como Suporte Musical no Ensino do Piano: Estudo sobre Competências Instrumentais e Motivação*. Setúbal: ESE/IPS. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O Saber e o Agir do Professor*. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Ryan, R. M.; Connell, J. P.; Deci, E. L. (1985). *A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education*. AMES C.; AMES, R. (Eds.). Research on Motivation in Education. New York: Academic Press.

Stuart Hall (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. London: SAGE Publications Ltd.

Stoer, S. R. & Cortesão, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento.

Sundin, B. (1978). *Barns Musikaliska Utveckling*, Malmo: LiberForlag.

Swanwick, K. &. (1999). *Composing, performing and audience-listening as indicators of musical understanding*. British Journal of Music Education.

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis and Music Education* . London: Routledge.

Swanwick, K. (1992). *Music education and the national curriculum* . Tufnell Press.

Swanwick, K. &. (1982). *Discovering Music: Developing the Music Curriculum in Secondary Schools*. London: Batsford Academic and Educational Ltd.

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

Vasconcelos, A. Â. (2013). *A música e a educação: por uma prática artística criativa e interdependente*. Lisboa. Revista Diversidades nº41. (10-13)

Vasconcelos, A. Â. (2006). *Ensino da Música: 1º Ciclo do Ensino Básico - Orientações Programáticas*. Lisboa: ME-DGIDC.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. V. N. Gaia: Estratégias Criativas.

Willems, E. (1975). *As bases psicológicas da educação musical*. Portugal: Calouste Gulbenkian.

Werneck, H. (1987). *Ensinamos demais, aprendemos de menos*. Petrópolis: Vozes.

Wuytack, J. (1970). *Música Viva*. Paris: A. Leduc.

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