
Mestrado em Arte e Educação

**EXPRESSÃO MUSICAL
EM ATIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR:
ESTUDO EXPLORATÓRIO NO CENTRO ESCOLAR
DE NOSSA SENHORA DO PÓPULO**

Maria João Calapez de Albuquerque Veloso Machado

**Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em
Arte e Educação**

Orientador: Professor Doutor Amílcar Martins

Lisboa, 2012

RESUMO

A criação das Atividades de Enriquecimento Curricular de Música (AECM), em 2006, proporcionou condições para que um elevado número de escolas públicas do 1º ciclo oferecessem atividades neste âmbito. Este estudo circunscreveu-se ao Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo, concelho de Caldas da Rainha, durante o seu primeiro ano de funcionamento, em 2009. Ele aborda uma experiência no âmbito das AECM.

Baseado numa ação-investigação de carácter exploratório o estudo pretende contribuir para uma maior compreensão sobre as estratégias de melhoria do ensino da música no 1º ciclo, partindo de práticas pedagógicas interligadas com os projetos escola e com o processo de inclusão dos alunos a uma nova realidade escolar. Eis a questão que orientou a nossa pesquisa: - **Quais são os contributos da música no 1º ciclo, no que diz respeito ao enriquecimento das práticas pedagógicas, aos projetos de escola e à integração dos alunos ao seu novo espaço no Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo?**

O estudo está dividido em dois níveis, atendendo ao facto de sermos também coordenadora das AECM. O primeiro nível traduz-se no envolvimento dos professores das AECM na prática do ensino/aprendizagem da música. Num segundo nível pretendemos identificar como um projeto de expressão musical pode ter um papel inclusivo e integrador num espaço escolar novo. O trabalho empírico em que foi delineada a investigação-ação assenta numa metodologia qualitativa com características de uma abordagem exploratória. Na recolha de dados usados salientamos a análise de documentos, entrevistas, a observação e os diários de bordo da investigadora, bem como os das professoras participantes nesta pesquisa sobre as AECM. O cruzamento sobre a análise dos dados das várias fontes permitiu-nos elaborar uma síntese que evidenciou as características sobre a participação e a relevância do projeto. Ele promoveu o enriquecimento pessoal das crianças, através da fruição artística e musical, ao mesmo tempo que foi indutor do aprofundamento dos processos relacionais entre todos os agentes e sujeitos participantes na experiência. As AECM revelaram-se igualmente como um dispositivo de socialização, interagindo com o trabalho escolar e promovendo as relações de cooperação dentro da escola, o que resultou como uma mais valia para a comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Atividades de Enriquecimento Curricular de Música (AECM); 1º Ciclo do Ensino Básico; Práticas pedagógicas; Supervisão; Inclusão.

ABSTRAT

The creation of the Music Curriculum Enrichment Activities (AECM) in 2006, provided conditions for a large number of public schools in the 1st cycle to offer activities in this area. This review was limited to the School of Nossa Senhora do Pópulo, municipality of Caldas da Rainha, during its first year of operation in 2009. It covers an experience within the AECM.

Based on an action-research and exploratory study aims to contribute to a better understanding of strategies for improving the teaching of music in the 1st cycle, from teaching practices connected with the project schools and in the process of inclusion of students to a new School reality. That is the question that guided our research: - **What are the contributions of music in a cycle, with regard to the enrichment of teaching practices, to school projects and the integration of students to their new space in the School Center of Nossa Senhora do Pópulo?**

The study is divided into two levels, given the fact that we are also coordinators of the AECM. The first level is reflected in the involvement of teachers of AECM in the practice of teaching / learning music. On a second level we intend to identify how a project of musical expression may play an inclusive and integrating role in a new school space. The empirical work that was outlined in the action-research based on a qualitative methodology with characteristics of an exploratory approach. In collecting data used we highlight document analysis, interviews, observation and the logbooks of the researcher, as well as the teachers participating in this research on the AECM. The crossing on the analysis of data from various sources allowed us to develop a synthesis that showed the characteristics of participation and relevance of the project. It promoted the personal enrichment of children through the enjoyment of art and music, while it inducted the deepening of the relational processes between all actors and participating subjects in the experiment. The AECM also revealed as a device for socializing, interacting with school work and promoting cooperative relations within the school, which resulted as an asset to the school community.

Keyword: Music Curriculum Enrichment Activities; Music; 1st Cycle; Pedagogical Practices; Supervision; Inclusion.

Agradecimentos

A realização desta dissertação marca o fim de uma importante etapa da minha vida. Esta decorre de uma experiência que passou pelo patamar profissional, sem dúvida, mas pela componente humana também. Como tal, agradeço a disponibilidade, e colaboração demonstradas por todos os que, de uma forma direta ou indireta, contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

O meu agradecimento ao meu orientador, Professor Amílcar Martins, por ter aceitado orientar esta dissertação e pelo seu espírito crítico, partilha do saber e amizade que me dispensou e que contribuíram para a realização e conclusão desta dissertação.

Às minhas colaboradoras da equipa de Atividades de Enriquecimento Curricular, do Conservatório de Caldas da Rainha, por terem tornado o projeto uma realidade sem precedentes, especialmente à Lúcia Oliveira, pela excelente cooperação em diversos momentos da realização do trabalho.

Aos alunos, professores e coordenadora do Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo, pela participação no projeto.

Aos colegas do Mestrado em Arte e Educação, pois a sua amizade, solidariedade e apoio constituíram factor determinante no desenvolvimento desta investigação.

Aos meus pais Maria Helena e João, aos meus seis irmãos Isabel, Luís, Paula, João, Lena e Gonçalo, pelo apoio e incentivo que me têm dado ao longo de toda a vida.

Ao meu marido José e às minhas filhas Mariana e Matilde, pelos momentos em que não fui presente, pela paciência e compreensão que me dedicaram ao longo deste conturbado processo.

A todos que me ajudaram a ser quem sou, que depositam confiança em mim, resta-me afincadamente agradecer-vos e não vos desiludir.

Índice

RESUMO	III
ABSTRAT.....	V
Agradecimentos.....	VII
Índice.....	IX
Lista de Figuras.....	X
Índice de Fotografias	XI
Introdução	1
Questão central da pesquisa.....	2
Objetivos da pesquisa	3
Justificação da pesquisa	4
PARTE I	7
Capítulo I – Enquadramento teórico-conceptual.....	9
Introdução.....	9
1.1. Ensino da música, em Portugal	9
1.2. Expressão musical na infância	12
1.3. Métodos ativos de expressão musical	14
1.4 . Escola a tempo inteiro	33
1.5. Atividades de enriquecimento curricular de música	35
1.6. Definição do conceito de supervisão.....	37
1.7. Como supervisionar?.....	38
Resumo.....	40
II PARTE	41
Capítulo II – Metodologia da Investigação.....	43
Introdução.....	43
2.1. O processo de investigação	43
2.2. Estudo de caso	45
2.3. Investigação-ação.....	47
2.4. Instrumentos de recolha de dados	49
2.4.1. Pesquisa documental.....	49
2.4.2. Diário de bordo	50
2.4.3. Inquérito por entrevista.....	51
2.5. Análise e cruzamento de dados	53
Resumo.....	54
Capítulo III – Contexto Empírico da Investigação	55
Introdução.....	55
3. Contexto da Investigação	55
3.1. O Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre	57

Lista de Figuras

Figura 1: Eurítmica dalcroziana.....	17
Figura 2: Martenot, Ondes Martenot.....	18
Figura 3: Sinichi Susuki e seus discípulos.....	19
Figura 4: Géstica melódica no método Ward	21
Figura 5: The train, for Youth orchestra, de Murray Schafer	22
Figura 6: Exemplo de leituras por graus conjuntos, de Edgar Willems.....	23
Figura 7: Instrumental Orff.....	25
Figura 8: Vocábulos para células rítmicas no método Ward	26
Figura 9: Musicograma, de Jos Wytack	28
Figura 10: Mandala da Música, de Amílcar Martins	29
Figura 11: Quatro componentes das teorias da educação	53
Figura 12: Modelo de Relação Pedagógica (RP) I, adaptado de R. Legendre	55
Figura 13: Organizadores da prática musical	59
Figura 14: Modelo de Relação Pedagógica (RP) II, adaptado de R. Legendre	60
Figura 15: Mandala “A Roda da Música”	105

Lista de Quadros

Quadro 1: Inquéritos por entrevista	47
Quadro 2: Distribuição de alunos por turma	61
Quadro 3: Distribuição de alunos por género	61
Quadro 4: Distribuição dos alunos por nacionalidades	62

Índice de Fotografias

Fotografia 1: Edifício do Conservatório de Caldas da Rainha.....	54
Fotografia 2: Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo	59
Fotografia 3: Biblioteca do CENSP	60
Fotografia 4: Pormenor do painel coletivo	64
Fotografia 5: Painel coletivo	64
Fotografia 6: Canção/dança “Ai lim”	68

Lista de Siglas

AEC: Atividades de Enriquecimento Curricular

AECM: Atividades de Enriquecimento Curricular de Música

CENSP: Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo

CNEB: Currículo Nacional do Ensino Básico

DB: Diário de Bordo

ETI: Escola a Tempo Inteiro

RF: Relatório Final

*“A música é a arte mais direta,
entra pelo ouvido e vai ao coração...
É a língua universal da humanidade.”*
A. Piazzolla

Introdução

O ensino da música tem sido objeto de algumas intervenções e reflexões ao longo da história do ensino público genérico, tanto dos próprios responsáveis políticos, como da sociedade civil, e dos diversos intervenientes diretamente envolvidos na sua prática. O ensino da música para o 1º ciclo do ensino básico, está previsto em vários documentos legais, desde o final do séc. XIX, com denominações como *Canto Coral*, *Educação Musical* e *Expressão Musical*. Em Portugal, desde 1973, ano da reforma de Veiga Simão, foram introduzidas alterações significativas no campo da educação artística, onde se enquadra o ensino da música

O atual Currículo Nacional do Ensino Básico¹ – Competências Essenciais, inclui um capítulo sobre as expressões artísticas, considerando que as artes, no 1º ciclo, são indispensáveis ao desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. Considera-se, no CNEB, que todas atividades artísticas são consideradas parte integrante do currículo e é pretendido que, no 1º ciclo, estas expressões sejam trabalhadas de forma integrada pelos professores da classe, podendo, no entanto, ser coadjuvados por um professor da especialidade, como o tem sido, em parte, através da criação das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)², em junho de 2006.

Foi o Despacho nº 16 795/2005, de 3 de agosto, que introduziu pela primeira vez o desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular, ou outras atividades extra-curriculares e de apoio à família, com o intuito de responder à necessidade de adaptação dos horários escolares às necessidades das famílias, estabelecendo a obrigatoriedade de se organizarem as atividades educativas e curriculares em regime normal, mantendo-se os estabelecimentos de ensino públicos abertos até às 17:30 h, num mínimo de 8 horas diárias, para oferta dessas atividades de frequência facultativa.

¹ De ora em diante passaremos a chamar CNEB.

² De ora em diante passaremos a chamar AEC.

Em 2006, criaram-se através do despacho nº 12 591, de 16 de junho, as Atividades de Enriquecimento Curricular de (AECM)³ e de Atividade Física, juntando-se à já existente de Inglês, posteriormente integradas no conceito de *Escola a tempo inteiro*. Com esta publicação, o Ministério da Educação estabeleceu as regras de atuação e definiu com clareza as orientações para implementar no ano letivo 2006/2007, a consolidação do prolongamento do horário das escolas, com o alargamento do horário e a generalização das atividades de enriquecimento curricular e de apoio à família.

O programa *Escola a tempo inteiro*, (ETI)⁴, foi estabelecido pelo Ministério da Educação ao abrigo do despacho n.º 14 460/2008 (2ª Série) de 26 de maio. Este programa pretende garantir que sejam proporcionados tempos pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens, associadas à aquisição de competências básicas, e adaptar o tempo de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias.

Os planos de AEC definidos em parceria entre agrupamentos de escolas e autarquias, ou associações de pais, ou ainda com instituições particulares de solidariedade social, passaram a ter domínios definidos (ensino da música, atividade física e desportiva, expressões artísticas, ensino do inglês e atividades de apoio ao estudo), bem como o tempo de duração semanal estabelecida. Têm como objetivo contribuir para a formação global e diversificada dos alunos desenvolvendo competências específicas nas áreas anteriormente referenciadas (despacho n.º 14 460/2008).

Questão central da pesquisa

O problema principal deste estudo recai sobre as práticas e resultados da aplicação das AECM no Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo, trazendo-nos a seguinte questão orientadora da pesquisa:

— Quais são os contributos da música (AECM) no 1º ciclo, no que diz respeito ao enriquecimento das práticas pedagógicas, aos projetos de escola e à integração dos alunos ao seu novo espaço no Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo?

³ De ora em diante passaremos a chamar AECM.

⁴ De hora em diante passarei a chamar ETI

Objetivos da pesquisa

Este estudo situa-se na investigação de uma possível flexibilização de estratégias de melhoramento do ensino da música no 1º ciclo. Partindo de práticas pedagógicas existentes, através das AECM, teve como principal objetivo observar a interligação da expressão musical aos projetos escola e que impacto têm esses projetos artístico/musicais, na comunidade escolar, sobretudo ao nível da integração dos alunos num novo espaço escolar.

Dividimos o objetivo deste estudo em dois níveis: o primeiro que se traduz no envolvimento dos professores de AECM na prática ensino/aprendizagem da música; e o segundo em que se pretende perceber até que ponto um projeto de educação artística, com incidência particular sobre a expressão musical, pode influenciar a inclusão no espaço escola.

Surgiram-nos assim duas outras questões de investigação:

- Observam-se contributos das AECM nos projetos escola, e qual o seu impacto ao nível da comunidade escolar?
- Observam-se contributos das AECM na inclusão dos alunos no novo espaço escolar?

Objetivos específicos

As questões anteriormente colocadas levam-nos aos seguintes objetivos de pesquisa:

- Observar e identificar a existência de contributos das AECM nos projetos escola, e o seu impacto ao nível dos alunos, dos professores titulares de turma e dos professores das AECM.
- Observar e identificar a existência de contributos das AECM para a integração dos alunos no novo espaço escolar.

Justificação da pesquisa

Esta investigação foi realizada no Centro Escolar Nossa Senhora do Pópulo, agrupamento de escolas D. João II, Caldas da Rainha, depois de três anos letivos de implementação das AECM.

Existe um protocolo que envolve a entidade promotora, a Câmara Municipal e o Conservatório de Caldas da Rainha, onde lecionamos, para a coordenação pedagógica dos professores das AECM. O facto de estarmos nessa coordenação faz-nos refletir e investigar sobre possíveis caminhos no ensino/aprendizagem da música.

Na realidade, o ensino da música infantil tem feito parte de todo o nosso percurso profissional e temos observado que as AECM, fazendo parte do plano de Apoio à Família, ETI, foram introduzidas nas escolas sem que a comunidade escolar tenha sido auscultada, o que poderá estar, eventualmente, associado à resistência em aceitá-las por parte de alguns professores titulares de turma. Além disso, abriu-se o mercado de trabalho para professores contratados para este efeito, não estando alguns deles devidamente qualificados para esta tarefa⁵. Dever-se-á, em parte, a não existirem professores de música suficientes para dar resposta às necessidades no terreno educativo, o que nos preocupa, tendo em conta de que existe parca oferta formativa de nível superior na área. A formação dos professores, no concelho de Caldas da Rainha, está a ser realizada por nós, no Conservatório de Caldas da Rainha, no âmbito da coordenação das AECM.

Acreditamos, também, que a educação artística se deve implementar de acordo com o novo paradigma educacional, sem barreiras estanques entre áreas do conhecimento, e em que se preconize uma educação de carácter holístico, considerando que a arte pode ser veículo facilitador de aprendizagem em vários contextos e domínios do saber. A aquisição das diversas competências do CNEB beneficiaria, por isso, desse veículo estimulador e indutor que é a música.

Seria ideal que um máximo de crianças, jovens e adultos adquirissem competências artísticas, nomeadamente no campo da música, privilegiando que as primeiras aprendizagens pudessem ser feitas de um modo coerente, desejando que no mínimo as crianças de hoje possam vir a ser bons ouvintes da música no futuro.

⁵ Relatórios de Comissão de Acompanhamento do Programa 2006 a 2009.

De entre um amplo universo de escolas do concelho escolhemos o Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo (CENSP)⁶ por este ter sido construído de raiz, enquanto edifício, para acolher pela primeira vez uma diversidade de crianças de várias escolas básicas rurais do 1º ciclo, que encerraram por terem poucos alunos, e de duas escolas básicas urbanas, com problemas específicos, que se debatiam com excesso de alunos. Também professores e funcionários transitaram de outras escolas básicas do concelho para o CENSP.

Pensámos que ao escolher este centro escolar poderíamos captar uma visão mais abrangente de vivências e de práticas pedagógicas aplicadas pelos professores das AECM a uma nova realidade, e da sua receptividade por parte da comunidade escolar. Com o apoio das professoras das AECM, e através do respetivo programa específico das AECM, foi criado um projeto intitulado *A Roda da Música* que será, também, abordado neste estudo.

Este estudo de caso é uma investigação de natureza empírica, que na situação concreta será assente na observação, nas entrevistas e na análise documental. Beneficiaremos do facto de estarmos na coordenação da equipa das AECM do Conservatório de Caldas da Rainha.

Privilegiámos as informações recolhidas no nosso diário de bordo bem como dos docentes das AECM.

Partimos para este tipo de investigação por sentirmos, de perto, os problemas, deficiências e lacunas existentes, mas também por acreditarmos que é possível identificar essas dificuldades, formular hipóteses e procurar algumas metas de aplicação mais eficazes para o ensino da música, com o contributo das AECM, e para o 1º ciclo do ensino básico.

Estrutura da pesquisa

O trabalho de investigação apresenta-se dividido em duas partes.

A primeira parte, com um único capítulo, conduz-nos ao enquadramento teórico e conceptual de três temas que se cruzam entre si nesta investigação: o ensino da música no 1º ciclo; o conceito de ETI; e a supervisão pedagógica. A pesquisa documental, que considerámos necessária para a construção de um marco teórico que sustentasse o

⁶ De ora em diante passarei a chamar CENSP.

desenvolvimento de todo este trabalho, foi por nós exposta através de uma revisão da literatura, destacando algumas perspectivas sobre o tema e abordando questões que permitem entender e contextualizar os dados de investigação.

Na segunda parte fazemos um enquadramento empírico de análise qualitativa, apresentando quatro capítulos.

No capítulo II enquadrámos o estudo no seu paradigma de investigação, sendo também contempladas as opções metodológicas e realizada uma reflexão em torno das características dos métodos escolhidos, a sua pertinência no presente estudo e clarificados os instrumentos de recolha de dados.

No capítulo III é feita uma descrição dos contextos de estudo através de modelos adaptados do Modelo Pedagógico de Renald Legendre. Descreve-se o contexto da investigadora, mas também o da equipa das AECM. Incluiremos uma narrativa alargada das atividades realizadas, o que nos permitirá compreender a contextualização empírica mais concreta da ação implementada, bem como dos enunciados e da análise propriamente dita.

No capítulo IV é realizada uma análise dos dados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados selecionados: os diários de bordo e as reflexões finais do relatório de projeto e das entrevistas. Este está organizado em fases, pois, embora nos reuníssemos quinzenalmente com as professoras de AECM, preferimos optar por separar em fases reais o processo de construção do projeto.

No excerto do texto dedicado à apresentação dos resultados e conclusões gerais retomaremos as questões de investigação de forma a serem perspectivadas possíveis respostas. Estas procurarão expressar-se à luz dos pressupostos teórico-conceptuais defendidos. Apresentaremos também algumas sugestões de investigação futuras, bem como as limitações inerentes a este nosso estudo.

PARTE I

Capítulo I – Enquadramento teórico-conceitual

Introdução

Neste primeiro capítulo, abordaremos aspetos relacionados como ensino da música. Focar-nos-emos no ensino da música no 1º ciclo do ensino básico, ao longo das últimas décadas em Portugal, desde a implementação do Canto Coral até aos dias de hoje. Faremos revisão de documentos oficiais legisladores do ensino da música. Abordaremos a questão da expressão musical na infância. Nomearemos alguns dos mais representativos pedagogos no ensino desta matéria. Consideraremos os aspetos teórico-conceituais da Expressão Musical que consideramos mais relevantes e pertinentes para o estudo.

Abordaremos o conceito de ETI, na medida em que é este programa que nos remete para a generalização das AEC, e particularmente para ao ensino da música, na sua aplicação em expressão musical (AECM).

Justificando o facto de exercermos supervisão pedagógica junto dos docentes das AECM, faremos uma abordagem ao conceito de supervisão e à sua aplicação.

1.1. Ensino da música, em Portugal

A música dá à alma uma verdadeira cultura interior e faz parte da educação do povo (Guizot, cit. por Rosa, 2008: 95).

Em Portugal, à semelhança do resto da Europa, até ao séc. XVIII a música religiosa ocupava um lugar importante sendo a igreja, ou as instituições ligadas à igreja, que promoviam o ensino da música, geralmente com o objectivo de aperfeiçoamento técnico para a realização dos cânticos litúrgicos, nos serviços religiosos.

A história do ensino da música e da criação dos programas e currículos do ensino oficial foi, em Portugal, inspirado por modelos vindos do resto da Europa.

A primeira vez em que a música aparece no sistema educativo português, na sequência de outras já anteriormente existentes mas de carácter mais restrito, é através de uma disciplina intitulada de *Canto Coral*. Essa disciplina foi introduzida oficialmente no ensino primário em 1870. Nasceu da reforma de 16 de agosto desse ano, pela mão do

então ministro D. António Costa, ministro da Instrução Pública, e, esta, fazia parte de um conjunto de disciplinas intituladas «Educação Intelectual». Sequencialmente, a música, foi introduzida no currículo das Escolas Normais, escolas de formação de professores para o ensino primário, influenciada pelos grandes movimentos corais e orfeónicos da Europa (Vasconcelos, 2009).

Tomás de Borba, padre e músico, foi professor de Solfejo e Canto Coral da Escola Normal Primária, onde realizou uma vasta obra pedagógica, considerada revolucionária para o seu tempo, tendo introduzido a moderna pedagogia musical em Portugal, sobretudo a nível do solfejo entoado e do canto coral nas escolas (Rosa, 2008).

“Várias tentativas se fizeram no século passado para introduzir o Canto Coral nas nossas escolas. [...] Na reforma de instrução de D. António da Costa introduziu-se o canto na escola primária; e na reforma de 1878, firmada por Rodrigues Sampaio, que esteve em execução alguns anos, a música foi de facto chamada a exercer a sua ação educativa na juventude portuguesa.” (Tomás de Borba, citado por Rosa, 2008: 11)

Serviu um ideal social patriótico, que atingiu o seu auge durante o Estado Novo através da criação dos serviços Musicais da Mocidade Portuguesa (Artiaga, 2010: 403). Assim, o ensino da música esteve salvaguardado nos programas curriculares do ensino oficial durante a primeira metade do século XX.

Em 1957, com a entrada de Olga Violante para a Direção dos Serviços Musicais de Canto Coral da Mocidade Portuguesa Feminina, iniciou-se uma nova era para o ensino da música. Realizaram-se, em Portugal, os primeiros cursos de pedagogia musical, dirigidos por Edgar Willems. Com a colaboração deste pedagogo musical, Olga Violante redigiu novos programas da componente musical para o ensino primário. A disciplina passou a designar-se de *Educação Musical*. As orientações metodológicas incidiam, basicamente, sobre a pedagogia de Edgar Willems. O programa estava dividido em três grandes categorias: audição, ritmo e canções. (Vasconcelos, 2010: 404).

Em 1971, o então Ministro da Educação, Veiga Simão, anuncia a reforma do ensino, que viria a tomar forma em 1973. Foram introduzidas alterações significativas no campo do ensino artístico (decreto-lei nº 5/73 de 25 de julho). O projeto de reforma procurou responder a duas preocupações fundamentais: a primeira dizia respeito à formação geral e profissional de artistas na vertente das artes; a segunda referia-se à formação pedagógica dos professores das áreas artísticas (Cruz, 1985).

Numa proposta inicial, incluída na reforma do Conservatório Nacional, surgiria

a *Escola Piloto para Formação de Professores* que propunha uma formação a dois níveis: professores de ensino artístico (música, dança e teatro) e professores de educação pela arte. É, assim, que neste contexto de reforma é implementada uma experiência inovadora, no Conservatório Nacional de Lisboa, o *Curso de Educação pela Arte*, que procurou responder à necessidade de implementar experiências pedagógicas na vertente da educação expressiva, mais concretamente nas áreas da música, movimento, drama e plástica. Nesta experiência pedagógica, a atividade artística era baseada no princípio da globalização das expressões, articuladas metodologicamente nas perspetivas da Escola Nova (Rosa, 2010).

Bartolomeis (1984) defende este modelo, que aparece em final do século XIX, em oposição ao modelo da escola tradicional, e a tudo o que a mesma significava. Aponta para uma escola aberta, descentralizada e crítica da sociedade em que são valorizadas as interações com o meio social e procura-se enriquecer as vivências do aluno incorporando no plano de estudos a cultura do meio envolvente. Assim, fala pouco em disciplina, mas muito em convivência, dando relevância à participação, autogestão e autorresponsabilidade, caracterizada por um conceito de educação holística, partindo de seis polos fundamentais: gestão, relação professor-aluno, currículo, processo didático, materiais didáticos e avaliação.

Os quatro anos do ensino primário são reorganizados no ano letivo 1974/1975, em plena democracia. No ensino primário, primeira fase (dois primeiros anos de estudo) a educação musical passou a designar-se *Movimento, Música e Drama*, refletindo a perspetiva dos professores da Escola Superior de Educação pela Arte; na segunda fase (3º e 4º anos), passou a chamar-se *Educação Musical*⁷.

Com a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, constitui-se um quadro de referência que marcou de forma significativa o ensino artístico, nomeadamente através da implementação de linhas orientadoras. A importância atribuída pela reforma educativa à educação estética e artística vem acentuar a ideia de que estas desempenham um papel importante no desenvolvimento e formação integral da criança, nomeadamente no desenvolvimento das suas capacidades afetivas, lúdicas, expressivas e cognitivas, contribuindo como componentes importantes da formação pessoal e social do indivíduo.

⁷ Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica. Programa para o ano letivo 1974/1975.

A Expressão Musical, incluída nas Expressões Artísticas do CNEB, apresenta-se enquanto área curricular própria, consignada no programa e organiza-se através de conteúdos específicos de uma forma interdisciplinar e globalizante, interagindo com as outras expressões artísticas e com as outras áreas curriculares (Silva e outros, 2000).

O ensino da música para os alunos do 1º ciclo do ensino básico está previsto nos vários documentos legais, desde há muito tempo, na preservação da expressão musical no 1º ciclo.

A aprendizagem da arte musical é considerada por pedagogos como crucial para a formação de uma pessoa como um todo (Sousa, 2003).

1.2. Expressão musical na infância

Onde há música não pode haver coisa má (Cervantes, Dom Quixote de La Mancha).

O início da escolaridade marca uma viragem decisiva no desenvolvimento da criança. A família, a escola, o meio, levam-na a criar necessidades, a desenvolver a curiosidade pelo mundo que a rodeia e a desenvolver as suas capacidades cognitivas, afetivas e psicológicas.

É na fase escolar dos 1º e 2º ciclos (6-11 anos) que a criança incorpora os conhecimentos sistematizados, começando a pensar com lógica, a entender o mundo de forma mais objetiva e começa a tomar consciência dos seus atos, transformando os jogos em construções adaptadas (Papalaia, 2001).

Assim, a criança pode coordenar as dimensões dos objetos (largura, altura, volume e movimento). Também é capaz de perceber e relacionar detalhes visuais e auditivos, associa-os, combina-os, formando novas estruturas. Nesta fase, os jogos e as brincadeiras aparecem sob a forma de interação social e munidos de regras.

Papalaia refere-nos que nestas idades as crianças são sonhadoras, distraídas, curiosas, gostam de experimentar coisas novas e aceitam as regras, começando a compreender as coisas de forma mais real. Aos dez anos a criança já é autónoma, tem confiança em si, é determinada, responsável, cumpre as tarefas que lhe são atribuídas e demonstra um raciocínio lógico. É o período em que esta inicia experiências de

autonomia, sociabilidade, estruturação do raciocínio e métodos de trabalho. Assim, se conclui, que entre os seis e os dez anos de idade, ocorrem transformações decisivas no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo da criança.

A educação artística, na qual se destaca a expressão musical, poderá aumentar consideravelmente os espaços e as ocasiões de manifestação da criatividade, da inovação e da tolerância. (Sousa, 2003).

Para investigadores como Gordon, (2000), o espaço educativo compreendido entre o jardim de infância e o 1º ciclo é privilegiado para a aprendizagem da expressão musical, entre outras expressões.

A música é uma componente fundamental no desenvolvimento, por um lado pelo seu aspeto lúdico, por outro no potencial de desenvolvimento de outras competências (ME - CNEB, 2003). Um dos objetivos das metodologias de ensino-aprendizagem da música, é precisamente promover a interligação entre a teoria e a prática, entre a escola e a realidade.

Desde cedo as crianças devem receber estímulos sonoros, facilitando o desenvolvimento da sua inteligência musical e não só. A criança que aprende música ou toca algum instrumento demonstra, geralmente, maior concentração, perseverança, criatividade e perceção auditiva. A música também se revela importante no desenvolvimento da inteligência emocional, além de ajudar na exteriorização de sentimentos (Gordon, 2000).

A expressão musical no 1º ciclo propõe-se a nível psicomotor, contribuir para minimizar deficiências motoras e educar noções de lateralidade, de postura, equilíbrio, rapidez motora; a nível afetivo, enriquecer o sentido estético, desenvolver capacidades artísticas e estimular a vontade; a nível cognitivo, contribui para um desenvolvimento global e harmonioso das capacidades intelectuais, estimula a atenção, a inteligência, a memória e a compreensão (Vasconcelos, 2006).

No contexto da aprendizagem musical, a memória desenvolve-se através das atividades fundamentais. Para Oliver Sacks (2008) há uma memória auditiva (que funciona na base da identificação de repetições, contrastes, fenómenos), uma memória afetiva (relacionada com os aspetos expressivos e dinâmicos da música), uma memória táctil (instrumentistas), uma memória visual (associada à leitura da notação).

No CNEB (2003: 165-166) para o 1º ciclo do ensino básico,

“a música desempenha uma função educativa e instrutiva, na medida em que: desenvolve a acuidade auditiva, táctil e motora; estimula a expressividade e criatividade; vivencia o espaço e o tempo; promove o desenvolvimento rítmico auditivo e corporal; apela à comunicação corporal, sonora, verbal e visual; permite à criança conhecer-se individualmente e integrada num grupo; contribui para o equilíbrio afetivo da criança; contribui para a aquisição de conhecimentos; fomenta o espírito crítico; desenvolve a criança a nível fisiológico, sensório-motor, afetivo, estético e intelectual”.

A música é contemplada, como já referimos, no CNEB (p. 165), com um programa próprio no capítulo das expressões artísticas, expressão musical, mas segundo Graça Mota⁸ (2008) existem poucos docentes, titulares de turma do 1.º ciclo do ensino básico, que a desenvolvam regularmente, muito provavelmente devido à sua formação académica. Os planos de estudos de algumas Escolas Superiores de Educação, para a formação de professores do Pré-escolar e 1º ciclo, não privilegiam substancialmente as áreas artísticas.

1.3. Métodos ativos de expressão musical

Os sentimentos artísticos só podem desenvolver-se com a cooperação da música, a única arte inerentemente livre do raciocínio (Dalcroze).

As competências centrais referidas no CNEB são: *ouvir, interpretar e compor*. Essas competências articulam-se com quatro grandes organizadores: interpretação e comunicação; percepção sonora e musical; cultura musical nos contextos; e criação e experimentação. Tais organizadores são especificados em competências que os alunos devem demonstrar no final do 1º ciclo, as quais, por sua vez, remetem para “tipos de situações de aprendizagem” que se lhes deve proporcionar (CNEB, 2003:170).

Os especialistas no desenvolvimento da criança chegaram à conclusão de que o divertimento pela música, é tão ou mais importante do que a imposição de técnicas na primeira infância (Christianson, 1937). Tanto a crianças como a adultos deverá ser proporcionado o **prazer** pela música. Praticamente todos os pedagogos musicais estão

⁸ Graça Mota é professora de Música no Departamento de Artes e Motricidade Humana da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto.

de acordo quanto à necessidade de expressar e adquirir competências musicais a partir de formas que privilegiem o gosto, bem-estar, alegria e prazer (Amado, 1999).

A partir das competências centrais do CNEB a aprendizagem musical tem de envolver a audição, a interpretação e a criatividade. Este conceito básico é desenvolvido por todos os pedagogos do século XX. A maioria das pessoas não se torna escritor, no entanto, todos recebem a formação adequada e suficiente para se poderem exprimir na sua língua, de diversas maneiras e em diversos graus. É dessa criatividade que falam os pedagogos musicais (Sousa, 2003: 94), tentando que nas escolas se desenvolvam competências de: capacidade de ouvir uma obra musical e reconhecer as suas características, as suas partes, a sua forma, o seu estilo, as suas influências; capacidade de interpretar, vocal ou instrumentalmente, géneros musicais da sua preferência, de tocar ou cantar em grupo; e capacidade de inventar melodias, ou canções, e de improvisar em grupo (CNEB, 2003: 168).

Os métodos teóricos e intelectuais do ensino da música, utilizados até ao século XX, deram lugar à emergência de uma pedagogia centrada na criança, atendendo ao seu próprio desenvolvimento. Esta mudança da filosofia educativa deveu-se ao paralelo desenvolvimento das teorias da psicologia infantil, que possibilitou um maior conhecimento da criança como ser dotado de características e necessidades específicas (Christianson, 1937)

Deste modo surgem os métodos de pedagogia ativa, que ao nível da educação musical giram em torno de duas âncoras: a primeira, de que a educação é baseada na atividade da criança; e, a segunda, em que a educação musical deve ser acessível a todos (Morais, 1999). É nessa linha, também, que se desenha o programa de expressão musical do CNEB, como um sistema integrador na educação artística.

Vários foram os pedagogos que ao longo do século procuraram desenvolver um método de ensino da música mais próximo da criança. Vamos pontuar seguidamente a visão de alguns deles na perspetiva do seu contributo pedagógico e metodológico para o ensino da música.

1.3.1. Método Dalcroze

A maior capacidade a exigir a um músico será a da audição (Dalcroze).

Émile Jacques Dalcroze nasceu na Áustria e passou a maior parte da sua vida entre a Suíça e a Alemanha. Foi criador de um sistema musical centrado no ritmo. Por procurar o conhecimento através da prática e por se centrar no ritmo, o método desenvolvido por Dalcroze foi denominado *Eurítmica*. Silva (2008) refere que este método nasce a partir do momento em que Dalcroze começou a dar conta que os seus alunos não sentiam interiormente os sons que escreviam, aplicando apenas regras teóricas que aprendiam, o que dava origem, segundo o próprio pedagogo, a muita insegurança rítmica.

O principal objetivo do método de Dalcroze (1973) é explorar o sentido da música através do movimento e da expressão, tentando criar um maior grau de musicalidade.

O método de Dalcroze baseia-se nos ritmos naturais do ser humano, tendo como objetivo o desenvolvimento da liberdade de ações corporais, musculares e nervosas das crianças (Silva, 2008).

Apontando o movimento e a voz como os primeiros instrumentos musicais que a criança possui, Dalcroze baseou a sua metodologia nos ritmos naturais do corpo humano, ritmos esses que relacionou com os ritmos musicais e com as capacidades criativas da criança. Deste modo a rítmica Dalcroze foi constituída sob três elementos essenciais, a música, o movimento e a coordenação. (Amado, 1999: 40)



Figura 1 - Eurítmica dalcroziana⁹

Para Dalcroze o ritmo, através do movimento corporal, a improvisação essencialmente a partir de instrumentos de percussão, e a educação do ouvido,

⁹ ABC. Radio Naional. Em <http://www.abc.net.au/radionational/programs/hindsight/playing-the-body/3647748>

utilizando jogos, movimento e voz, apresentam-se como pilares fundamentais. Sugere-nos, também, a utilização da escuta ativa. Os primeiros instrumentos utilizados pela criança serão a voz e o corpo. Estes, a par da escuta ativa, serão os principais vetores da teoria dalcrozeana, que se apoia em três pilares: o ritmo, movimento corporal; a improvisação, essencialmente a partir de instrumentos de percussão; e a educação do ouvido, através de jogos, movimento e voz (Dalcroze, 1973). Assim, após a escuta de um determinado trecho musical, Dalcroze questionava os alunos sobre o que acabavam de ouvir e pedia que representassem a sua resposta através de movimentos corporais. Em Portugal teve como impulsionadora Margarida Abreu (Sousa, 2008).

1.3.2. Método Martenot

O prazer musical precede, por uma parte, da pré-audição, e por outra do imprevisto. Trata-se ao mesmo tempo da previsão do esperado e da espera do imprevisto e do original (Martenot, 1997: 60).

Maurice Martenot, compositor e maestro francês, é responsável pela criação de um instrumento que veio a chamar-se «Ondes Martenot», considerado por alguns como o início dos instrumentos eletrónicos. Martenot criou uma metodologia a partir das suas experiências com o som.



Figura 2 - Martenot, "Ondes Martenot", c.1940¹⁰

Para Martenot (1997), numa primeira fase, a criança deve trabalhar separadamente ritmo, audição, entoação e leitura. Pensava conseguir-se assim um maior

¹⁰ Foto disponível em <http://120years.net/machines/martenot/index.html>.

aprofundamento de cada conceito musical. Para Martenot importa educar o aparelho vocal uma vez que considera que o desenvolvimento rítmico e melódico não é mais do que uma representação mental dos movimentos musculares desse mesmo aparelho.

O método de Martenot centra-se no desenvolvimento do sentido rítmico e dá particular importância ao tempo natural de cada ser humano. Limita os elementos teóricos simplesmente ao que resulte da experiência concreta e que possa ter aplicação na prática imediata.

No que diz respeito à leitura de partituras o pedagogo defendia que a aprendizagem das notas, se dividia em três etapas: a imitação, o reconhecimento e a execução do canto.

Assim, pode-se dizer que o método Martenot baseia-se na observação da criança que tem, segundo Maurice Martenot (1997: 8), “as mesmas reações psicossensoriais e motoras que os homens primitivos”, portanto um sentido rítmico muito instintivo, que é preciso em primeiro lugar desenvolver, mas sob a forma bruta, como que em estado puro, ou seja, sem o apoio do som musical instrumental, para que assuma, dessa forma, todo o seu relevo próprio. Conta como principal divulgador, em Portugal, Maria de Lurdes Álvares Ribeiro (Sousa 2003).

1.3.3. Método Suzuki

A música é uma língua que pode ser aprendida como as crianças aprendem qualquer língua: ouvindo e imitando (Shinichi Suzuki)

Shinichi Suzuki criou o método Suzuki para o ensino do violino. Nascido em Nagoya, filho de um *luthier*, estudou violino no Japão e na Alemanha. Em 1946, lançou o Movimento de Educação para o Talento no Japão: a sua premissa é que todo indivíduo possui talentos que podem ser desenvolvidos pela educação. Para Ilari (2011), o método Suzuki baseia-se na observação do modo rápido e natural como as crianças pequenas aprendem a língua materna (Fonterrada, 2008).

O método concebido pelo pedagogo japonês S. Suzuki, atribui um papel fundamental às aulas de conjunto e permite o início da aprendizagem desde muito cedo, podendo começar aos três anos de idade. Não é estritamente um método, mas uma filosofia de ensino musical (Ilari, 2011).

Suzuki elabora uma metodologia em que a música é ensinada como se fosse uma nova língua. Essa nova língua deve ser ensinada desde cedo, do mesmo modo que um

bebé aprende a língua materna: primeiro ele ouve, tenta reproduzir alguma palavra, repete diversas vezes, aperfeiçoa, aumenta o vocabulário e após isso lê ou escreve. Essa é a base do método de Suzuki (Fonterrada, 2008).



Figura 3 - Susuki e seus discípulos ¹¹

Um fator importante, neste método, é a boa relação pai-professor-aluno, em que a mãe ou o pai assistem a todas as aulas e auxiliam no estudo diário do aluno. No seu todo o método Suzuki é um sistema em que os próprios pais assumem um papel determinante, já que participam ativamente em todo o processo; quer nas aulas, quer no estudo em casa, quer, ainda, nas apresentações públicas.

Esta metodologia desenvolve as capacidades visuais, auditivas e motoras, promovendo a autoestima e o companheirismo entre alunos, pais e docentes. É hoje amplamente divulgada nos cinco continentes, consistindo na aprendizagem do instrumento pela via da assimilação intuitiva. Embora seja um método especialmente vocacionado para o violino, já foi adaptado a outros instrumentos (Sousa 2008).

O método Suzuki foi introduzido, em Portugal, há cerca de duas décadas por Manuela Machado Pagano. É utilizado, um pouco, de norte a sul do país e tem a sua divulgação máxima através do conservatório da Orquestra Metropolitana de Lisboa.

¹¹ Foto disponível em EspacioMusica.com, <http://pt.wikinoticia.com/entretenimento/Música/50313-musica-infantil--metodo-suzuki>.

1.3.4. Método Ward

O Método Ward nasceu no princípio do séc. XX quando, a partir de 1910, se iniciou uma profunda reforma do ensino nas escolas católicas americanas.

O mentor da filosofia do Método Ward foi o Prof. Thomas Edward Shields, biólogo, cientista, formado em Arte, Professor de Psicologia e Diretor do Departamento de Educação da Universidade Católica Americana de Washington. Thomas Shields, ao conhecer a talentosa pianista e pedagoga Justine Ward, convidou-a, na primeira década do séc. XX, a escrever uma série de livros para crianças das escolas elementares. Ao divulgar a sua obra *Philosophy of Education*, T. Shields iniciou um novo movimento que iria revolucionar os métodos educacionais utilizados até então nas escolas católicas elementares (Sousa, 2008).

Concebido pela pianista e pedagoga americana Justine Bayard Ward, o Método Ward é um método progressivo do ensino da música a crianças em idade pré-escolar e escolar. Dá um realce muito particular à educação da voz, partindo do princípio que a voz é o nosso instrumento natural e, portanto, o primeiro que deve ser trabalhado e desenvolvido. Baseando-se nas descobertas da Psicologia moderna e na importância da música na Educação, o Método Ward adapta o ensino da música ao desenvolvimento físico e psicológico da criança para que esta possa crescer de forma global e harmoniosa. Acompanha a criança passo a passo ajudando-a a despertar no triplo aspecto musical, estético e espiritual (Sousa, 2003).

Totalmente inspirado e fundamentado nas ideias filosóficas do pedagogo Rev^o Professor Thomas Shields, o Método Ward encarou, desde sempre, a educação musical no sistema de ensino, integrada no currículo escolar e não à margem deste. Neste sentido possibilita a todas as crianças, e não apenas às dotadas, o acesso à música. O ensino é adaptado ao desenvolvimento físico, psicológico e mental da criança ajudando-a a desabrochar e a crescer global e harmoniosamente. (Sousa, 2008).

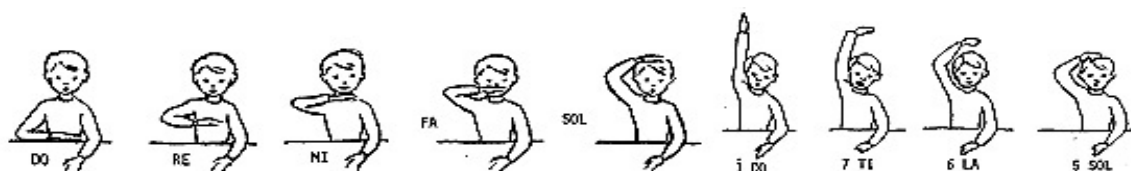


Figure 4 - Géstica melódica no método Ward.¹²

¹² Disponível em <http://musicasacra.com/a-lively-and-systematic-approach/>.

Para a educação do ouvido, intimamente ligada à educação da voz e da memória visual, são desenvolvidos jogos melódicos em que se utiliza o processo da altura relativa dos sons e vários tipos de notação - gesto melódico, notação pelos dedos, notação numérica e notação na pauta (Sousa, 2003).

O ritmo é vivenciado pelas crianças através da géstica, em que entra em ação todo o corpo. É valorizada a atividade criadora como estimulador da imaginação da criança que dará oportunidade a que cada um escreva as suas pequenas composições.

Em 1950, o Método Ward foi introduzido em Portugal por Júlia d'Almendra.

1.3.5. Murray Schafer

*Os ouvidos de uma pessoa verdadeiramente sensível estão sempre abertos.
Não existem pálpebras nos ouvidos (Murray Schafer).*

O compositor e músico canadiano Murray Schafer, desenvolveu os seus estudos e pesquisas sobre o som ambiental, observando as características e modificações desses sons no decorrer dos tempos. Propondo um estudo baseado na *escuta pensante*, Schafer (1969) diz-nos que é necessário aprender a ouvir a *paisagem sonora* como uma composição musical.

Nesta perspectiva de estudo dos sons estamos expostos a todos os tipos de sons no nosso ambiente, surgindo o termo *soundscap* criado por Schafer, o qual tem vindo a ser traduzido como *paisagem sonora*. Esta expressão transmite-nos a necessidade de ampliar o ambiente sonoro para que possamos desenvolver a nossa percepção auditiva, fazendo seleções musicais de qualidade. Os nossos ouvidos estão sempre abertos e expostos a todos os tipos de sons, portanto, através da escuta ativa, estamos a apurar o sentido da audição para uma nova postura do ouvir (Sousa, 2003).

Locais, povos e culturas diversos apresentam paisagens sonoras diferentes. A paisagem sonora na qual vivemos traz-nos o sentimento de pertença. Alguns músicos da contemporaneidade inspiram-se nessas diferentes paisagens, criando em suas composições sons que não são produzidos por instrumentos musicais.

The image shows a complex musical score for 'The Train' by Murray Schafer. It features multiple staves for various instruments and sound effects. The instruments listed include: Flute (Fl), Clarinet (Cl), Bassoon (Bs), Trumpet (Tr), Trombone (Tbn), Tuba (Tub), Snare Drum (Sd), Cymbal (Cy), Tom-tom (Tm), and Gong (Gng). There are also sections for 'All Violins + Violas' and 'All Cellos + Double Basses'. The score includes dynamic markings like 'p' and 'f', and performance instructions such as 'Vibrato - many play notes' and 'Speed of independence'. The score is written in a style that combines traditional musical notation with graphic elements representing sound effects. A handwritten note on the right side of the score reads: 'R. Murray Schafer, Vancouver-Toronto, June, 1976, Copied: March 16, June 19, 21/76, C.S.'.

Figura 5 - The Train, for Youth orchestra, de Murray-Shafer (Berandol Music: Toronto, 1977)

Em Sousa (2003), observamos que, segundo esta metodologia, as crianças devem ser estimuladas a perceber e identificar sons nos diversos ambientes em que vivem. Para que entendam melhor o conceito de *paisagem sonora*, são propostas atividades como um passeio pela escola. Nesse passeio, as crianças registam em gravadores os sons do pátio, da diretoria, da rua, da sala de aula, da cantina, da aula de Educação Física, do recreio, da sala dos professores, da entrada, da saída, enfim, os sons que compõem a *paisagem sonora* da escola. Analogamente as crianças podem reconhecer, construir e compor *paisagens sonoras* do seu quotidiano.

Foi promotora desta metodologia, em Portugal Graziela Cintra (Sousa 2008).

1.3.6. Método Willems

Je dit: «comprendre», mais, lorsqu'il s'agit d'art il faut autant «sentir» que comprendre (Edgar Willems).

Edgar Willems tinha, como base da sua prática, o método de Dalcroze, de quem tinha sido aluno. Como este, tinha o ideal da democratização do ensino da música, sentimento comum a muitos educadores de sua época. Acreditava que a criança ao iniciar a musicalização desde idade precoce (logo a partir dos quatro anos), a aprendizagem se tornaria, mais tarde, mais espontânea, dada a intimidade do indivíduo com a arte (Sousa, 2003).

O problema da educação é vasto e complexo. A música merece ocupar nela um lugar importante. Ela enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias do ritmo e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora (Willems, 1970: 11-12).

Segundo Fonterrada (2005), Willems criou o método *Evolutionary*, que se baseia nas etapas psicológicas do desenvolvimento humano aplicadas à vivência musical, proporcionando excelente afinação, audição musical e independência motora.

Vemos ainda, segundo o mesmo autor, que seu método se divide em quatro fases evolutivas: a primeira etapa envolve crianças com menos de três anos de idade; a segunda fase, que compreende três a cinco, ou quatro a seis anos; terceira fase dos cinco a oito anos, nesta fase Willems inicia um processo de conciliar o conhecimento puramente abstrato com a teoria, em que a criança começa a marcar os batimentos e a escrever alguns valores numéricos; a quarta etapa, diz respeito a introdução de teoria musical, e o solfejo, que vem após o processo anterior.

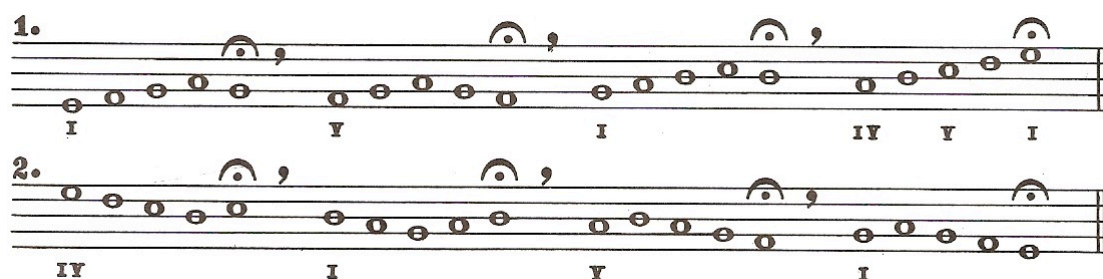


Figura 6 – Leituras em graus conjuntos (Willems, 1970:15)

Willems utilizava os três elementos fundamentais da música, a canção, o desenvolvimento da audição e do sentido rítmico. São estes os polos operativos que estão no centro do seu trabalho, de forma a estabelecer a ligação entre a natureza da música e a do ser humano. Defendia um ensino que potencializasse desenvolvimento intelectual e sensorial e que tornasse o ser humano sensível (Sousa, 2003). Centrava-se como ponto essencial deste método a preocupação de desenvolver a imaginação criativa da criança.

Principais seguidores de E. Willems em Portugal: Raquel Simões, que traduziu e adaptou a obra “Solfejo”, Ana Ferrão, Maria Luiza Gama Santos e José Aquino (Chapuis & Westphal, 1980)

1.3.7. Método Orff-Schulwerk

Música elementar é música que a própria pessoa tem que fazer, ligada ao movimento e à palavra, não podendo fazer parte dela como ouvinte, mas só como atuante (Orff, no discurso de inauguração do Instituto Orff, Salzburgo, 1961).

Carl Orff nasceu na Alemanha e toda a sua vida foi dedicada à música. Na linha do pensamento construtivista, que reconhece que a criança é um ser dotado de características próprias, e não um projeto de adulto, ou um adulto incompleto, surge a metodologia Orff-Schulwerk, de Carl Orff (Sousa, 2003).

Carl Orff realizou “decisivas contribuições no campo da rítmica, da criatividade musical dos instrumentos didáticos e da integração das diferentes manifestações artísticas e expressivas” (Gainza, 2002). Carl Orff baseia a abordagem da música no ritmo.

“Numa abordagem da música baseada no ritmo [...] e também na linguagem. Parte-se de uma palavra, procura-se o seu acento tónico, o ritmo; numa fase posterior, escolhe-se uma frase que o professor diz de uma forma monocórdica a fim de que seja o próprio aluno a redescobrir a acentuação que lhe é própria ou a encontrar aí acentuações falsas” (Gagnard, 1974:133).

De forma gradual a criança passa de uma frase para um poema e do ritmo para uma melodia que irá ser acompanhada não só por instrumentos de percussão de altura indefinida mas também de altura definida como xilofone, o carrilhão, ou outro. Antes de a criança perceber os valores das figuras musicais ela vai realizar os ritmos com batimentos utilizando o corpo, a mesa ou noutros objetos. É de particular interesse a forma como este método conduz a criança à improvisação coletiva e o valor que isso acrescenta a nível pessoal e coletivo. Assim, tudo o que esta improvisação coletiva pressupõe não pode ser esquecido. Aspectos como o sentido social e de respeito pelo outro são obviamente promovidos por este tipo de vivência (Grainza, 2002).

Orff criou e mandou construir instrumentos de inspiração africana para serem utilizados exclusivamente por crianças. As técnicas de manuseamento desses instrumentos são muito próximas dos movimentos corporais que se realizavam a

acompanhar as canções. A construção dos instrumentos, que acabámos de referir, tinham como objetivo conseguir que a criança tivesse o primeiro contacto com o instrumento o mais depressa possível e que rapidamente obtivesse resultados (Sousa, 2003).



Figura 7 - Instrumental Orff

Foi criado o Instituto Orff na cidade do Porto, para albergar a Orquestra Orff do Porto na sequência da sua constituição em 1986. Este método tem tido inúmeros seguidores, em Portugal, como Maria de Lurdes Martins, sua principal divulgadora

1.3.8. Método Kodály

O bom educador é aquele que ensina mais do que sabe, e através do ensino, aprende mais do que ensinou (Kodály).

Kodály foi músico e compositor húngaro, que privilegiou o ensino da música através da música tradicional do seu país. Fonterrada (2005) defende este método como um conceito-guia de Kodály, dizendo-nos que o próprio compositor não definiu propriamente um processo metodológico completo e detalhado para o ensino da música. Formulou princípios, mais do que técnicas pedagógicas, ou uma metodologia passo a passo para professores.

Fonterrada (2005) apresenta os princípios do ensino de Kodály como sendo os seguintes:

- “1. Toda pessoa que saiba ler, também poderá ler música.
2. Cantar é a melhor base para a musicalização.
3. A musicalização torna-se efetiva quando se inicia na infância.
4. Somente música com um elevado valor artístico, quer seja folclórico/popular ou erudita, deve ser utilizado no processo de ensino musical.
5. Músicas folclóricas e canções tradicionais do país de origem da criança são a base da instrução da linguagem musical para a criança.
6. Música deveria ser o centro de um currículo educacional, a matéria central no ensino infantil.”

A adaptação dos princípios de Kodály à realidade foi, em grande parte, desenvolvida pelos seus discípulos e seguidores. A sua atividade pedagógica baseia-se na aprendizagem da música tradicional. Este é o ponto de partida para toda a aprendizagem musical, e será a partir desta perspetiva que a criança aprenderá a compreender e a apreciar a música de todos os géneros, estilos e culturas. (Sousa, 2003).



Figura 8 - Vocábulos para células rítmicas do método Kodaly.¹³

Em Kodály, o meio de expressão natural para as crianças é a voz, a educação musical deverá, portanto, basear-se na voz. Com o auxílio de jogos vocais, os alunos são ensinados através das suas próprias canções tradicionais a cantar com afinação, a improvisar, e a representar simbolicamente os sons. A base da leitura rítmica é, em Kodály, substituída por vocábulos, simplificando a aquisição da sonoridade das células rítmicas e a sua ordenação dentro do tempo (Sousa, 2003).

O método Kodály tem como seguidora e divulgadora, em Portugal, entre outros, Cristina Brito da Cruz (Sousa, 2008).

¹³ Disponível em <http://www.outrosventos.com.br/portal/educacao-musical/musicalizacao-de-criancas-e-adolescentes-quando-despertarao-para-isso.html>.

1.3.9. Edwin Gordon

A audição é para a música o que o pensamento é para a fala
(Gordon, 2000b: 4).

Edwin Gordon é um pedagogo e investigador no domínio da psicologia da música. Considera que as crianças só podem apreciar a música se a compreenderem, referindo que essa compreensão só é possível através da interiorização dos sons. Criou a palavra *audição* para designar a capacidade de “ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente.” (Amado, 1999: 52).

Desenvolveu uma teoria que leva à aprendizagem da música através da prática, definindo cinco capacidades que as crianças deverão desenvolver: ouvir, interpretar, ler, escrever e criar. Gordon definiu ainda conteúdos para cada um de possíveis sequências de objectivos de aprendizagem (Gordon, 2000a).

Os seus estudos (Gordon, 2000a e 2000b) incidem, por um lado no desenvolvimento musical de recém nascidos e de crianças em idade pré-escolar, por outro na prática da música na primeira infância. Defendendo que o potencial para a aprendizagem nunca é tão elevado como nos primeiros anos de vida, e que é nessa fase que se constroem todos os alicerces para o futuro desenvolvimento educativo, Gordon atribui grande responsabilidade aos pais e educadores na sua tarefa de orientadores (2000a: 305). Edwin Gordon distingue, na sua obra, *Teoria da Aprendizagem Musical* (2000b), a *audição preparatória*, da *audição* propriamente dita, sendo que a primeira se reserva à fase em que as crianças recebem orientação musical informal estruturada e não estruturada, que lhes irá fornecer as bases para a segunda fase, que não é mais do que a educação musical formal. O autor diferencia três tipos de *audição* identificados por estádios, que se sobrepõem com os estádios de desenvolvimento, passando a criança de um para o seguinte, sem que haja qualquer cisão nessa mudança.

Define, na sua obra, que o ensino é uma arte, mas a aprendizagem é um processo onde as capacidades musicais são desenvolvidas através do potencial da criança, desenvolvendo-se através de quatro áreas: *audição*, expressão, leitura e escrita.

Em Portugal, Helena Rodrigues tem sido a sua divulgadora (Sousa, 2008).

1.3.10. Pedagogia Wuytack

Nem todas as crianças gostam de se exprimir vocalmente e nem todas são capazes, mas todas gostam de cantar. (Wuytack, 1970: 84).

Partindo das ideias da *Orff-Schulwerk* (obra escolar de Carl Orff), a pedagogia de Jos Wuytack baseia-se em princípios de atividade, criatividade, comunidade e totalidade, numa perspetiva holística da educação através da música. Desenvolvendo uma música elementar, que forma uma unidade com a palavra e o movimento, visa a integração das expressões verbal, musical e corporal. Pretendendo Wuytack que a criança participe numa música de conjunto, em que se combinam: a voz, como meio de expressão por excelência do ser humano; os instrumentos Orff, na criação e interpretação musicais; e o corpo, através do movimento, da mímica e da dança (Wuytack, 1995).

Dentro do espírito da pedagogia Orff, em que o objetivo é fazer-se música simples, original, direta e sem complexidades, Jos Wuytack preocupa-se mais com a metodologia empregue, a musicalidade da palavra que deve resultar com prazer e alegria, do que com o conteúdo do texto (Sousa, 2003). É através dos Cursos Intensivos de Pedagogia Musical lecionados pelo próprio Jos Wuytack, que se pode contactar diretamente com a sua metodologia.

Numa análise à obra de Wuytack observámos que nas lengalengas, usuais em trabalho com crianças, este autor emprega, para além do trabalho rítmico e melódico, o lúdico de forma simples e aliciante. (Wuytack, 1995).

A grande inovação, em relação com as pedagogias anteriores, passa pela criação dos *musicogramas* (Sagnol, 2005).

Wuytack (1995) na sua obra, livro do professor, *Audição Musical Ativa* (para o qual contou com a colaboração de Graça Boal Palheiros), realça a importância da audição musical nas aulas, com recurso à visualização, desenvolvendo um sistema visual designado por *musicograma*, com o objetivo de servir de apoio à audição. Uma vez que a música é desenvolvida durante uma determinada duração temporal, o nome de *musicograma* foi encontrado, pelo seu autor, por analogia com as palavras de *eletrocardiograma* e *encefalograma* que, neste caso, medem a representação espacial da atividade do coração e do cérebro.

Wuytack (1995), baseando-se nos métodos de Carl Orff e Zoltán Kodály, refere a importância da audição musical ativa no ensino da música, realçando a sua importância pedagógica, através da qual poderão ser abordados aspetos relacionados com, por exemplo, a biografia de um compositor, a época, o estilo e técnica musical. Finalmente apresenta o *musicograma*, e sugere orientações metodológicas para a sua utilização em doze excertos de obras fundamentais no ensino da música.

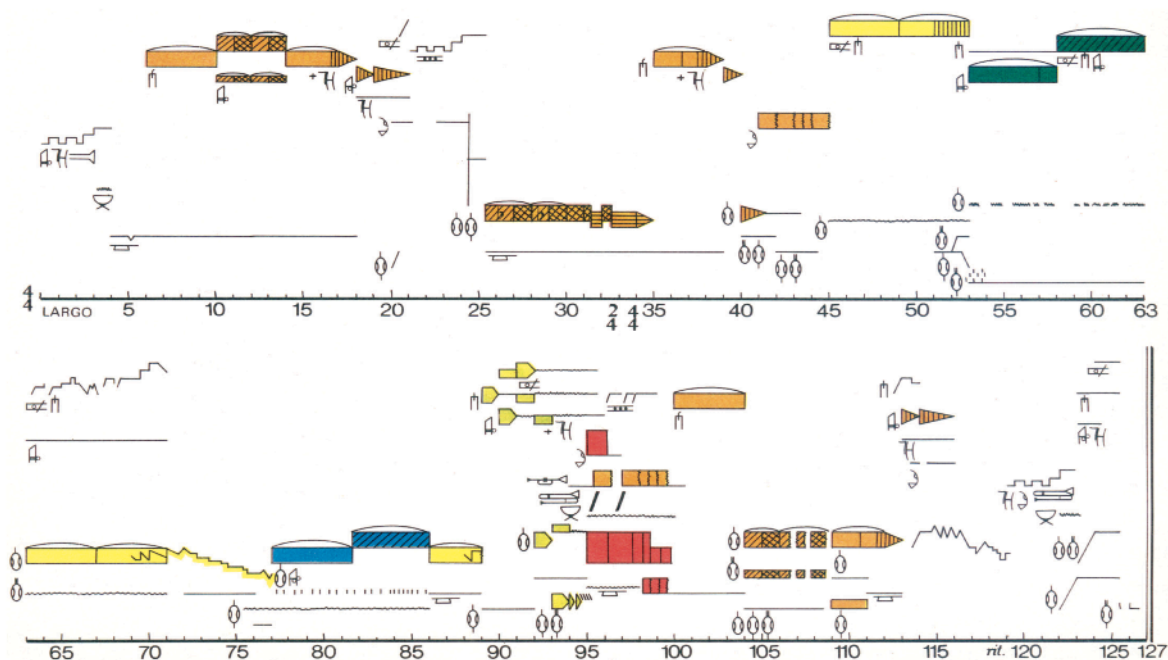


Figura 9 - Musicograma de Jos Wuytack, in Emery & Sagnol (2005: d14)

O *musicograma* é interpretado como um esquema gráfico que apresenta determinados acontecimentos durante o desenvolvimento de uma música (Sagnol, 2005). O *musicograma* é, de certa forma, uma simplificação da obra musical, realçando os aspetos mais importantes para que os alunos obtenham uma perceção da estrutura total de uma obra musical. Como salientou Pilar Pascual Mejía (2002: 9), o *musicograma* "es una forma de aprender a ver con los oídos y escuchar con los ojos".

Em Portugal, onde se deslocou pela primeira vez em 1968 a convite da Fundação Gulbenkian, leciona regularmente desde 1973, tendo ministrado cursos para professores e educadores um pouco por todo o País, incluindo os arquipélagos da Madeira e dos Açores. Tem como principal colaboradora, em Portugal, Graça Boal Palheiros.

Mandala da Música

Como resenha/resumo apresentamos uma *mandala* da música:



Figura 10 - Mandala da Música, de Amílcar Martins, in Sousa, M. do R. (2008: 87)

As competências a adquirir a nível musical, nos primeiros anos de escolaridade, aparecem ilustradas nesta Mandala da Música. A expressão musical centra-se no sujeito, parte da sua imaginação, do seu querer, da sua aprendizagem (Martins, 2002). Aqui é claro que o papel do ensino-aprendizagem (ensinar como arte — aprender como

processo), apresentando-nos uma perspectiva intrínseca que valoriza o processo e a experiência, individual e de grupo, centrada na música, numa perspectiva de *bem estar e alegria*.

O processo é caracterizado pelo equilíbrio entre os vários métodos e pedagogos citados e a experiência que se caracteriza por uma série de competências, que se situam em áreas distintas e complementares, e que vão desde a aplicação de conteúdos de aprendizagem técnica, como cantar e/ou tocar, até ao desenvolvimento social e aquisição de valores. O processo expressivo da música passa basicamente pelo prazer da realização da experiência musical, quer seja o ato de ouvir/audiar, tocar, ou criar.

Especialistas no desenvolvimento da criança chegaram à conclusão de que o divertimento pela música, é mais importante do que a imposição de técnicas na primeira infância (Christianson, 1937). Tanto a crianças como a adultos deverá ser proporcionado o **prazer** pela música, identificada aqui com o bem estar e a alegria. Todos os pedagogos musicais estão de acordo quanto à necessidade de expressar e adquirir competências musicais a partir de formas que privilegiem o gosto, o bem-estar, a alegria e o prazer (Amado, 1999).

Há pedagogos que defendem que, para ser completa, a aprendizagem musical tem de envolver a audição, a interpretação e a criatividade. Defendem uma formação adequada e suficiente, para que cada ser humano se possa exprimir musicalmente de diversas maneiras e em diversos graus. É dessa criatividade que falam os pedagogos musicais (Sousa, 2003: 94), e assim se pretende que se desenvolva nas escolas:

“a capacidade de ouvir uma obra musical e reconhecer as suas características, as suas partes, a sua forma, o seu estilo, as suas influências; a capacidade de interpretar, vocal ou instrumentalmente, géneros musicais da sua preferência, de tocar ou cantar em grupo; a capacidade de inventar melodias ou canções, de improvisar em grupo.”
(CNEB, 2003: 168).

As correntes metodológicas baseadas no construtivismo de Jean Piaget, através de métodos de ensino inovadores, introduzidos por pedagogos musicais como Dalcroze, Orff, Kodály, Willems, Ward, Martenot, entre outros apresentados na iconografia na forma de uma *mandala*, levaram a música a muitas crianças, que de outra maneira não teriam possibilidade de a conhecer e aprender. Estas metodologias enquadram-se no ensino da Expressão Musical do 1º ciclo do ensino básico, onde o próprio programa realça a utilização de jogos lúdicos de exploração na aprendizagem de canções, fundamentalmente através da voz e do corpo. (Sousa, 2003).

1.4 . Escola a tempo inteiro

[...] *as culturas da infância exprimem a cultura societal em que se inserem.*
(Sarmiento, 2004).

O 1º ciclo do ensino básico tem enfrentado nas últimas décadas variados problemas, sobretudo de natureza organizacional. Entre eles, destaca-se:

“o horário de funcionamento dos estabelecimentos de ensino que se manifestava inadaptado às necessidades das famílias; a fraca oferta de atividades extracurriculares; a inexistência de refeições escolares e a elevada taxa de insucesso escolar. Estas têm sido algumas das lacunas detetadas nas escolas.” (Cosme & Trindade).

Para dar resposta aos problemas identificados, o governo, criou condições para que as escolas introduzissem um conjunto de inovações. Em 2006, através do despacho nº 12 591/2006, publicado em Diário da República – II Série 8783, o Governo da República entendeu a necessidade de implementar, nas escolas portuguesas do 1º ciclo, o conceito de *escolas a tempo inteiro* (ETI). Este conceito pretende criar condições para a inserção de outras medidas que proponham a melhoria e o progresso do ensino neste nível de escolaridade. No conceito de ETI, considera-se que “a escola deve ultrapassar os limites das suas componentes de ensino-aprendizagem e formação e afirmar-se como um pólo de aproveitamento dos gostos e das sensibilidades individuais dos alunos”, como afirmam Cosme & Trindade (2007: 15). Consideram ainda que através das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) os alunos têm a oportunidade, muitas vezes única, de descobrir quais as suas apetências e de como as poderão concretizar. Justificam este sistema ETI, por um lado com a importância do desenvolvimento de atividades de animação e de apoio às famílias, na educação pré-escolar e de enriquecimento curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerando o desenvolvimento das crianças e conseqüentemente o sucesso escolar futuro. Por outro lado com

“o sucesso alcançado com o lançamento, em 2005, do Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”, primeira medida efetiva de concretização de projetos de enriquecimento curricular e de implementação do conceito de ETI. Por fim, o papel fundamental que “as autarquias, as associações de pais e as instituições particulares de solidariedade social desempenham ao nível da promoção de respostas diversificadas em função das realidades locais, de apoio às escolas, às famílias e aos alunos.” (Despacho nº 12 591/2006).

É neste âmbito e com estes objetivos que o poder político legisla e emerge com uma solução em que configura uma oferta diversificada de atividades extracurriculares, com o intuito de promover o desenvolvimento multifacetado da criança.

A ETI surge, assim, no formato de atividades de enriquecimento curricular, de modo a

“garantir no espaço da escola, a todos[as] os[as] alunos[as] de forma gratuita a oferta de um conjunto de aprendizagens enriquecedoras do currículo e das aprendizagens, ao mesmo tempo que se concretiza a prioridade enunciada pelo governo de promover a articulação entre o funcionamento da escola e o fornecimento de respostas úteis no domínio do apoio às famílias”¹⁴.

¹⁴ Relatório Intercalar de Acompanhamento das Actividades de Enriquecimento Curricular: 2007

1.5. Atividades de enriquecimento curricular de música (AECM)

“A arte deve ser o objetivo e a técnica apenas um dos meios de a atingir”.
(Willems)

Foi o Despacho nº 16 795/2005, de 3 de agosto, que introduziu pela primeira vez a importância do desenvolvimento de atividades de enriquecimento curricular e/ou outras atividades extracurriculares, com o intuito de responder à necessidade de adaptação dos horários escolares às necessidades das famílias. Foi estabelecida a organização de atividades educativas e curriculares em regime normal, mantendo-se os estabelecimentos de ensino públicos abertos até às 17:30 h, em cerca de 8 horas diárias, para que se proporcionasse oferta de atividades de frequência facultativa para todos os alunos interessados.

Com a publicação, em 2006, do Despacho nº 12 591, de 16 de junho, o Ministério da Educação estabeleceu as regras de atuação e definiu com clareza as orientações para implementar, no ano letivo 2006/2007, a consolidação do prolongamento do horário das escolas, com o alargamento do horário e a generalização das AEC e de Apoio à Família. As AEC fazem parte do Plano Nacional de Apoio à Família, num conceito da ETI. Emergem, neste contexto, dois grandes objetivos:

“a importância de continuar a adaptar os tempos de permanência dos alunos na escola às necessidades das famílias e, simultaneamente, garantir que os tempos de permanência na escola são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas.” (Despacho nº 12 591/2006).

Os professores do 1º ciclo têm uma formação generalista, com alguma formação musical, mas aparentemente insuficiente (Mota, 2008). Nasceu, assim, a necessidade dos professores serem apoiados por outros professores especialistas na área. (Despacho nº 14 460/2008).

É neste âmbito e com estes objetivos que o poder político legisla e emerge a solução que se configura como oferta diversificada de atividades, na perspetiva da promoção do desenvolvimento multifacetado da criança. A responsabilidade da organização destas atividades, na maioria dos casos, ficou a cargo das Câmaras Municipais, em articulação com os órgãos de direção dos agrupamentos de escolas. As Câmaras Municipais estabelecem protocolos com outras entidades e instituições para assegurarem os meios humanos e pedagógicos para estas AEC.

A supervisão pedagógica das AEC deve ser realizada pelos professores titulares de turma. Esta supervisão deve incidir sobre a programação das atividades, o

acompanhamento das atividades com reuniões com os respectivos professores, a avaliação da sua realização e estabelecer a articulação das atividades com as atividades lectivas. (Despacho nº 14 460/2008).

Está subjacente na proposta do Ministério da Educação a introdução das expressões artísticas como reforço ao CNEB, optando inicialmente pela música. A música é uma das áreas das AEC, tendo sido tratada muitas vezes como uma atividade extra escolar de entretenimento ou, em oposição, para quem pretendia aprender música instrumental. A AECM tem participação voluntária dos alunos, contrariamente à disciplina de Inglês que é de frequência obrigatória.

Foi necessário um recrutamento de professores, algumas vezes não qualificados, por existirem poucos professores de música disponíveis. A oferta formativa, nas instituições do Ensino Superior, não consegue dar resposta às necessidades no terreno (Mota, 2008).

No âmbito do despacho 12 591/2006 de 16 de Junho foi constituída uma Comissão de Acompanhamento do Programa de Generalização do Inglês e Outras Atividades de Enriquecimento Curricular (CAP)¹⁵ que tem por objectivo a monitorização e o acompanhamento dos projetos desenvolvidos ao nível das escolas do 1º ciclo do ensino básico. As AECM são supervisionadas pela Comissão de Acompanhamento do Programa, na qual tem assento a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM).

As AECM seguem Orientações Programáticas para o Ensino da Música, do Ministério da Educação. Estas enquadram-se nos princípios expressos para a Expressão Musical no CNEB, Competências Essenciais (ME-DEB, 2001). Preconizam como finalidades o ensino da música no 1º ciclo do Ensino Básico. (Vasconcelos, 2006).

Pretende-se que as crianças desenvolvam as suas capacidades e competências através dos quatro organizadores apresentados no CNEB: “a percepção sonora e musical, a interpretação e comunicação, a experimentação e criação e as culturas musicais nos contextos, e devem estar apoiadas em três grandes domínios da prática musical: audição, interpretação e composição.”

¹⁵ Os relatórios da CAP que avaliam as AEC dividem-se em execução física da implementação do programa, e pedagógica, ambas fazendo parte de uma análise quantitativa das componentes e envolventes. Os questionários que lhe servem de base incidem sobre o funcionamento prático e pedagógico das AEC e a sua relação com a vida escolar, de análise estatística. Essa análise não se enquadra na nossa investigação que pretende ter um carácter holístico, razão pela qual não abordaremos o seu conteúdo neste estudo.

1.6. Definição do conceito de supervisão

“Supervisão pode definir-se como atuação de monitorização sistemática da prática pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação nas suas dimensões analítica e interpessoal, de observação como estratégia de formação e de didática como campo especializado de reflexão/experimentação pelo professor. Desta definição decorrem os seguintes pressupostos: o objeto da supervisão é a prática pedagógica do professor; a função primordial da supervisão é a monitorização dessa prática os processos centrais da supervisão são a reflexão e a experimentação.” (Vieira, 1993).

Assim poderíamos considerar que:

[...] o objetivo da supervisão não é apenas o desenvolvimento do conhecimento, visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica [...] (Alarcão & Tavares, 2003).

A formação de professores assume atualmente maior relevância no desenvolvimento das capacidades essenciais para responder às variadas e rápidas modificações a que o mundo da educação está sujeito, uma vez que estas “não podem ser completamente desenvolvidas durante a formação inicial dos professores” (Hammerness *et al.*, 2005: 358). A formação de professores deve, por isso, desenvolver hábitos metacognitivos, que permitam que os professores analisem os diversos acontecimentos e compreendam a complexidade da vida na sala de aula, orientem as suas decisões e reflexões no seu desempenho diário e permitam o seu melhoramento contínuo. Deve, por isso, constituir-se num princípio de aprendizagem ao longo da vida (Hammerness *et al.*, 2005).

O conceito de supervisão encontra-se associado ao de formação, sendo interdependentes e trespassando destes conceitos, toda e qualquer ação do professor, que ocorra em qualquer dos domínios educativos. Alarcão e Tavares (1987) definem o conceito de supervisão como “o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional” (p. 18). Esta definição foi posteriormente reformulada, entendendo-se, então, supervisão como a “dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de

aprendizagens individuais e colectivas, incluindo as dos novos agentes.” (Alarcão, 2009: 120).

Falar de supervisão pedagógica num contexto de formação ao longo da vida implica repensar práticas pedagógicas e atitudes organizacionais que estimulem e desenvolvam atitudes autónomas, participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e investigação-ação. Implica igualmente repensar conceitos como desempenho e avaliação formativa adequados a contextos educativos específicos e devidamente diagnosticados. Estimular a melhoria do desempenho profissional impõe uma atitude de corresponsabilização entre os pares, as instituições que estes integram e o público-alvo com quem interagem no quotidiano escolar: ao aluno, a qualidade do ensino/aprendizagem e os índices de sucesso.

Ao falar-se em supervisão pedagógica, é inevitável que se fale também em processos de apoio do ensino e da aprendizagem, reflexão e investigação sobre a ação educativa, e mudança e melhoria de práticas pedagógico-didáticas (sala de aula e extra aula, escola e comunidade). Estes referentes conceptuais, balizados por conceitos teóricos variados e mais ou menos consensuais, estarão, então, na base da relevância da supervisão pedagógica, que Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão apresentam como um conceito alicerçante da “construção do conhecimento profissional” (Alarcão & Roldão, 2008), sendo a escola o espaço, por excelência, de referência da prática educativa do professor, com o qual ele constrói esse conhecimento.

1.7. Como supervisionar?

Torna-se essencial fazer intervir a problemática da supervisão pedagógica no processo de formação de professores como um fator de transformação e mudança das práticas e das próprias escolas, repercutindo-se na aprendizagem dos alunos. Sendo consensual que a formação do professor se faz ao longo da vida, certo é que a figura do supervisor se desvanece e a supervisão passa muitas vezes a auto supervisão. Trata-se de uma prática reflexiva indispensável, onde a ajuda de um supervisor colega, no âmbito do grupo, adquire uma nova dimensão. Porém, o professor não deve ficar à espera que alguém do exterior lhe diga o que deve ou como deve fazer, isso não chega, tem de ser ele a descobrir, por si próprio, a melhor forma de atuar e a responsabilidade que lhe cabe no processo. (Alarcão & Tavares, 1987).

Independentemente das várias teorias e estudos sobre a supervisão pedagógica e dos vários cenários/modelos de práticas existentes (behaviorista, clínico, psicopedagógico, de diagnóstico, e. o.), o que aparece comumente consensual entre os vários investigadores é a relevância do processo supervisivo na construção e desenvolvimento do professor enquanto indivíduo aprendente, colaborativo e reflexivo. A supervisão, desde que encarada de uma forma positiva e construtivista e não apenas destinada à formação inicial, mas ligada à aprendizagem e melhoria de práticas ao longo da vida, pode dar um valioso contributo para o crescimento pessoal e profissional, à qualidade na educação, à aquisição/reciclagem de conhecimentos e à escolha de percursos/perspetivas em educação.

Segundo Alarcão e Tavares (1987) existem três elementos básicos importantes no processo de formação: planificar, interagir e avaliar.

O supervisionamento parte de um adulto, que supervisiona e outro adulto. Assim deve, quem supervisiona, ter a consciência de que o outro é portador de vivências, conhecimentos e sensibilidade própria.

O supervisor pedagógico exercer a sua função entre pares. A relação existente entre o supervisor e o professor é muito importante devendo ser caracterizada por um clima de confiança e empatia. Esta variável afetiva que deve caracterizar a relação interpessoal é fundamental sobretudo, num processo de supervisão que assente numa abordagem reflexiva. Quem supervisiona terá que se pautar por dois princípios éticos fundamentais de atuação desde o início do processo: o da transparência e o da confiança mútua, bases fundamentais para a supervisão, evitando, assim, riscos relacionais com antagonismos e litígios, que possam vir a comprometer a relação de trabalho (Sousa, 2010).

Sullivan e Glantz, citados por Alarcão (2002), afirmam que a supervisão do século XXI tem fundamentalmente duas características: (i) democraticidade, porque se baseia na colaboração entre professores, em decisões participadas e na prática reflexiva; e (ii) liderança com visão, pois fomenta os valores da democraticidade e desenvolve programas com impacto na melhoria do ensino e da aprendizagem. Segundo Alarcão (1996a), uma proposta de modelo de formação contínua de professores deve, assim, assumir um cunho holístico, participativo e desescolarizador.

"A tarefa essencial do professor é despertar a alegria de trabalhar e de conhecer".
(Albert Einstein).

Resumo

Neste capítulo fizemos um breve relato sobre a construção histórica de algumas concepções de ensino da música para que possamos compreender as referências que norteiam a ação do professor na atualidade, quando este propõe atividades musicais no espaço escolar. Abordámos conceitos como, Escola a Tempo Inteiro (ETI), Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e supervisão na perspetiva de formação de professores.

Apresentámos alguns dos pedagogos que são pilares da Expressão Musical, no mundo ocidental e nomeadamente em Portugal. Apresentámos, também, alguns divulgadores das mais variadas pedagogias musicais, dedicados em décadas de experiência e de cursos de formação de professores de Expressão Musical, a nível nacional e mundial.

De seguida abordámos o conceito de supervisão numa perspetiva de formação de professores como apoio à qualidade do ensino/aprendizagem. A supervisão ‘é uma estratégia de orientação da prática pedagógica através de procedimentos de reflexão e experimentação’.

Questionámos como supervisionar, encetando um conjunto de reflexões em torno da temática. Para que a supervisão decorra numa perspetiva de resolução de problemas é necessário que se estabeleça entre o professor e o supervisor uma relação de trabalho, isenta de tensões e baseada numa confiança sólida e fiável, pois só deste modo será possível que o professor confie ao supervisor as suas preocupações e dificuldades.

Terminado o enquadramento teórico conceptual, passaremos para a segunda parte deste trabalho onde abordaremos o contexto, descrição, resultados e conclusões da investigação.

II PARTE

Capítulo II – Metodologia da Investigação

Introdução

Neste capítulo faremos uma abordagem teórica à investigação em educação, com particular incidência sobre o estudo de caso e refletindo em torno das suas características. Seguiremos depois para uma explicação do conceito de investigação-ação e de que forma esta está presente no estudo. Descreveremos a estratégia utilizada para a recolha de dados.

Faremos depois uma explicação da metodologia de análise onde será feita referência à categorização.

2.1. O processo de investigação

A investigação é uma atividade que pretende dar respostas e encontrar soluções para problemas, sendo a sua finalidade última contribuir para a produção de conhecimentos sobre a realidade social (Carmo & Ferreira, 2008).

Esta investigação é assumida como estudo empírico, partindo de uma realidade que se manifesta empiricamente e tendo como abordagem escolhida, a qualitativa.

Quanto ao propósito, é uma investigação-ação.

Quanto ao método consideramos ser um estudo de caso.

Temos consciência que em educação se têm tornado cada vez mais comuns os estudos de caso de natureza qualitativa, embora não seja uma característica essencial deste tipo de investigação. A metodologia que aplicámos é essencialmente qualitativa.

O estudo de caso pressupõe a presença prolongada do investigador nos contextos em estudo em que é privilegiado o contacto direto do investigador com os atores sociais envolvidos na investigação. Nesta medida, o trabalho de campo decorreu no ano letivo de 2009/2010, centrando-se de modo particular entre janeiro e junho de 2010.

No estudo de caso os parâmetros de estudo são rigoroso, no entanto quando incidem sobre a mudança e a inovação torna-se difícil balizá-los. Neste estudo tentamos não nos afastarmos muito dos parâmetros iniciais. Como veremos na descrição do projeto os limites estabelecidos, pontualmente, alargaram devido a alterações no contexto observado (Carmo & Ferreira, 2008).

Integramo-nos no contexto social em estudo, fizemos recolha direta da informação, conversámos com as pessoas, fizemos registos de atividades, analisámos

documentos e compilámos a informação relevante. O objetivo dos investigadores qualitativos “é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos” (Bogdan & Biklen, 1994: 70). Tentámos compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevemos tudo de modo a entendermos em como consistem estes mesmos significados.

Ao optarmos por uma abordagem metodológica qualitativa, seguimos as orientações de Bogdan & Biklen (1994) que apontam como procedimentos investigativos a recolha de informações através da observação direta dos sujeitos, a análise de documentos e a execução de entrevistas a atores privilegiados. Partiremos para uma perspetiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes.

Esta investigação foi levada a cabo a partir da consideração do modelo de ensino da música através das AECM, implementadas no 1º ciclo do ensino básico, desde o ano letivo de 2006/2007. O presente estudo de caso focaliza um centro escolar e um sistema educativo, que privilegia as AECM.

A unidade de estudo são as AECM num centro escolar, a sua globalidade, complexidade, contexto e carácter processual.

Pretendemos compreender de que modo a implementação das AECM é indutora do desenvolvimento das crianças do CENSP, através das prática de expressões artísticas, nomeadamente da música, e como esta pode ser elemento facilitador da integração escolar. Finalmente pretendemos colher a possibilidade de apresentar soluções ou orientações nesta matéria.

2.2. Estudo de caso

“O estudo de caso é a descrição minuciosa, «rica», de um aspeto de uma cultura atual ou do passado, dentro de limites bem delineados e escolhidos pelo investigador. O seu objetivo é relatar, pormenorizadamente, os acontecimentos e as suas relações internas e externas.” (Kemp, 1995: 111).

Para Ponte (2006) um estudo de caso visa conhecer uma entidade bem definida como uma pessoa, uma instituição, um curso, uma disciplina, um sistema educativo, uma política ou qualquer outra unidade social. Aqui encontramos a relação da nossa investigação: uma disciplina, um sistema educativo.

Os estudos de caso, bastante utilizados na área da educação, retratam a realidade observada tendo em consideração a sua globalidade, complexidade, o seu contexto e o seu carácter processual. Podem-se usar várias fontes de informação ou instrumentos de recolha, não implicando definição prévia de variáveis dependentes e independentes (Kemp, 1995).

No entanto, um estudo de caso não tem de ser meramente descritivo. Pode ter igualmente um profundo alcance analítico, interrogando a situação, confrontando-a com outras situações já conhecidas e com as teorias existentes. Pode, deste modo, e como pretendemos, ajudar a gerar novas teorias e novas questões para futura investigação.

Sendo o estudo de caso uma investigação de natureza empírica, baseia-se fortemente no trabalho de campo. Assim, beneficiamos do facto de estarmos na coordenação das AECM, mesmo tendo a noção da reduzida bibliografia sobre o assunto. Estudaremos uma dada entidade no seu contexto real, neste caso o CENSP, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações e documentos (Yin, 1984).

Um estudo de caso produz sempre um conhecimento de tipo particularístico, em que, como nos diz Erickson (1986) procura-se encontrar algo de muito universal no mais particular.

Poderíamos seguir uma de duas perspetivas essenciais: uma perspetiva pragmática, cuja intenção fundamental é simplesmente proporcionar uma perspetiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador; ou uma perspetiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes (Kemp, 1995). É esta a perspetiva que seguimos.

A unidade de estudo é: AECM num centro escolar, a sua globalidade, complexidade, contexto e carácter processual.

Pretendemos, em primeiro lugar, compreender de que modo a implementação das AECM modifica o desenvolvimento das crianças do 1º ciclo através da prática das expressões artísticas, e como estas poderão ser elemento facilitador da integração no meio escolar, para, finalmente, colher a possibilidade de apresentar, soluções ou orientações, nesta matéria.

2.3. Investigação-ação

Como o nome indica, investigação-ação, é uma metodologia que tem o duplo objetivo de ação e investigação, no sentido de obter resultados em ambas as vertentes:

- Ação – para obter mudança numa comunidade ou organização ou programa;
- Investigação – no sentido de aumentar a compreensão por parte do investigador e da comunidade (Dick, 2000).

Para Kemmis e McTaggart, (1988) referido por Matos (2004):

“A investigação ação constitui uma forma de questionamento reflexivo e coletivo de situações sociais, realizado pelos participantes, com vista a melhorar a racionalidade e a justiça das suas próprias práticas sociais ou educacionais bem como a compreensão dessas práticas e as situações nas quais aquelas práticas são desenvolvidas; trata-se de investigação-ação quando a investigação é colaborativa, por isso é importante reconhecer que a investigação-ação é desenvolvida através da ação (analisada criticamente) dos membros do grupo.”

A investigação-ação em ciências da educação tem a particularidade de desenvolver questões e procurar novos conhecimentos. É feita de forma colaborativa, desenvolvendo-se através da ação analisada criticamente pelos membros do grupo. Na investigação em educação há envolvimento do investigador nas práticas educativas, nos valores, e na relação teórico/prática, tornando os vários atores e os seus comportamentos suscetíveis de análise.

Em Bogden & Biklen (1994), investigação-ação em educação tem como objetivos:

“Tornar-se ela própria instrumento e meio de afirmação renovada do discurso pedagógico; Criar uma atitude clínica de observação de situações singulares; Fazer-se em função dum projeto, não visando apenas a produção de conhecimentos, mas a transformação de grupos humanos abrangidos pelo problema a tratar; Envolver os investigadores, tornando-se eles próprios objetos de estudo; Centrar-se em práticas concretas e não criadas artificialmente; Orientar-se por um pluralismo teórico e metodológico.”

Os resultados a que a investigação-ação chega, não se podem generalizar para além do seu restrito universo de aplicação, por exemplo, resultados válidos para o CENSP não poderão ser generalizados a outras escolas ou ao sistema educativo como um todo, por serem válidos apenas para aquele contexto e realidade, limitando-se, quando muito, à resolução local do problema que a despoletou. Em termos educacionais isto pode significar a melhoria das estratégias de trabalho utilizadas e/ou a criação de condições para a introdução de melhorias significativas ao nível da qualidade e da

prática docente desenvolvida. Investigação-ação não investiga unicamente por razões teóricas, mas sim com vista à resolução de problemas e situações concretas (Carmo & Ferreira, 2008).

2.4. Instrumentos de recolha de dados

Em investigação educacional são diversas as possibilidades e as opções metodológicas que se podem utilizar. As investigações qualitativas privilegiam, essencialmente, a compreensão dos problemas a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação, interessam-se mais pelos processos do que pelos produtos (Bogdan & Biklen, 1994), preocupam-se mais com a compreensão e a interpretação sobre como os factos e os fenómenos que se manifestam do que em determinar causas para os mesmos.

Optámos por recolher dados preferencialmente através do diário de bordo da investigadora e das três professoras de AECM. Considerámos as notas de campo como fundamentais para a descrição e análise deste estudo. No entanto realizámos alguns questionários por entrevista, nomeadamente à coordenadora do CENSP, a uma professora das AECM, que coordenou o projeto e, ainda ao vereador do pelouro da Educação da Câmara Municipal das Caldas da Rainha. Esta última surgiu como conversa informal, não gravada, por exigência do próprio.

Faremos de seguida uma abordagem teórica aos instrumentos, por nós, usados nesta investigação.

2.4.1. Pesquisa documental

A pesquisa documental é uma das técnicas fundamentais para a pesquisa em educação. Ela é indispensável porque a maior parte das fontes escritas são, quase sempre, a base do trabalho de investigação. Saint-Georges (1997) considera que a *pesquisa documental* apresenta-se como um método de recolha e de verificação de dados: visa o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título, faz parte integrante da heurística da investigação. Cohen e Manion (1990) esclarecem que “os últimos anos têm sido testemunhas de um processo de aproximação entre a investigação histórica e a investigação noutras áreas”. E, isto acontece porque a investigação histórica ao pretender estabelecer sínteses sistemáticas dos acontecimentos históricos tem servido no sentido da reconstrução crítica de dados que permitam inferências e conclusões. A possibilidade de, a partir de dados passados, perspetivar o futuro e a partir deste compreender os seus antecedentes, numa espécie de *reconstrução* (Cohen & Manion, 1990).

E, é neste sentido de *reconstrução*, e de através dela se proceder à narrativa do processo que culminou com o aparecimento das AECM, os caminhos que está a ocupar no âmbito da educação artística no 1º ciclo, que existe a necessidade de recorrer à

pesquisa documental, utilizando documentos variados desde decretos-lei até relatórios e outros estudos publicados.

A análise documental foi organizada em categorias diferentes, conforme a sua natureza: (i) documentos oficiais tais como decretos-lei, despachos normativos do Ministério da Educação, aplicáveis ao ensino da música (ii) leis do Parlamento, decretos-lei do Governo, portarias e despachos ministeriais aplicáveis às AEC e à ETI; (iii) estudos relativos à pedagogia musical.

2.4.2. Diário de bordo

Na pesquisa de terreno, a presença prolongada do investigador no contexto escolar, em estudo, privilegia o contacto direto com alunos, professores de AECM e professores titulares, observando as diferentes situações e acontecimentos. Partimos do princípio de que na fase inicial de um estudo o investigador se suporta na observação direta do(s) sujeito(s). Para o investigador que é observador-participante Yin (1994), alerta para o risco do envolvimento, mas também para as excelentes oportunidades que esse papel pode proporcionar.

A observação direta, não participativa aconteceu através de visitas a contexto de aulas e permitiu a recolha de dados pertinentes para a investigação, nomeadamente a recolha de notas de campo que, em conjunto, com os dados obtidos, facultarão a confirmação ou infirmação das conclusões.

O diário de bordo afigura-nos ser um dos principais instrumentos adaptados a este estudo de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994) este é utilizado para registar as notas de campo. O diário de bordo teve como objetivo apresentar-se como um instrumento em que a investigadora e as professoras de AECM foram registando as notas retiradas das suas observações no campo desta investigação. Bogdan e Bilken (1994: 150) referem que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

Procedemos à criação de grelhas de observação que foram reunidas às notas de campo, num registo de diário de bordo. Também as professoras de AECM construíram os seus próprios diários de bordo, que serviram de base para a elaboração dos seus relatórios de avaliação do projeto: “A Roda da Música”.

Estes diários de bordo tomaram a forma de caderno de apontamentos, manuscrito, facilitando a anotação rápida e ao momento, e a posterior reflexão.

2.4.3. Inquérito por entrevista

Entre as técnicas de pesquisa qualitativa, a técnica de entrevista coloca-nos em contacto direto e aprofundado com os indivíduos e permite-nos compreender com detalhe o que eles pensam sobre determinado assunto ou o que fazem em determinadas circunstâncias. Entre as técnicas de recolha de informações, disponíveis em metodologia qualitativa, a entrevista é uma das mais utilizadas.

Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana, assim privilegiámos um contacto direto entre o investigador e os interlocutores.

Reconhecemos que existem vantagens, mas também desvantagens, neste tipo de método. Das vantagens salientamos a flexibilidade quanto ao tempo de duração, a adaptação a novas situações, referidas ou sugeridas durante a entrevista, a adaptação a diversos tipos de entrevistados. No entanto, requer uma maior especialização do entrevistador e despende mais tempo (Carmo & Ferreira, 1998)

A técnica de entrevista semidiretiva, que realizámos, requer flexibilidade por parte do entrevistador (Bogdan & Biklen, 1994) para, sem condicionar as respostas, tentar captar com detalhe o que vai no interior do entrevistado. De acordo com Triviños (1987):

“Entrevista semiestruturada é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, junto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. Desta maneira o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.”

Para assegurar da pertinência e da qualidade dos dados, dirigimos a atenção para três aspetos da interação: o tema da entrevista, conforme o/a entrevistada/o, mas sempre relacionado com objeto de estudo; e, o contexto interpessoal e as condições sociais da interação. Cada uma das entrevistas teve um objetivo explícito, conforme a posição do entrevistado no objeto deste estudo.

Poder-se-ia justificar as entrevistas com argumento metodológico de perspectiva positivista, visto as entrevistadas transmitirem informação, que foi utilizada para reconstruir a realidade, também porque o/a entrevistado/a é testemunha e observadora da sua prática e do grupo de trabalho a que pertence.

Foram realizadas as seguintes entrevistas:

INQUÉRITO por ENTREVISTA	Professora de AEC	Lúcia Oliveira
	Vereador da Educação da Câmara Municipal de Caldas da Rainha	Tinta Ferreira
	Coordenadora do CENSP	Dina Félix

Quadro 1- Inquéritos por entrevista

A técnica de entrevista possibilitou-nos recolher informações junto da professora de AECM e da coordenadora do CENSP. Cada uma destas entrevistas teve como grande finalidade recolher informações para melhorar o conhecimento as práticas de aplicação metodológica das AEC Música e sob o ponto de vista das entrevistadas. Neste caso, procedeu-se a um processo de obtenção de informação através de uma conversa de natureza profissional, optando-se por efetuar entrevistas semidiretivas, gravadas. No fundo, permitiu aceder aos significados que estas intervenientes neste estudo atribuem às AECM.

No caso do vereador da Câmara Municipal de Caldas da Rainha o que pretendemos foi aprofundar sobre a concepção e a construção do edifício, pelo que empreendemos estas entrevistas através da modalidade de conversa informal. Em qualquer das entrevistas foram utilizadas perguntas abertas.

2.5. Análise e cruzamento de dados

A presente investigação comporta como objetivo principal a análise do processo pedagógico das AECM no CENSP e a implementação de um projeto de integração dos alunos, através da expressão artística , música, trazendo-nos a questão:

- Quais os contributos da música no 1º ciclo no que concerne ao enriquecimento das práticas pedagógicas, dos projetos escola e da integração dos alunos a um novo espaço do Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo?

Consideraram-se, essencialmente, como instrumentos de pesquisa os diários de bordo, da investigadora e das professoras de AECM, as entrevistas e os relatórios finais do projeto “A Roda da Música”.

A metodologia de análise, utilizada, foi a catalogação e categorização. A catalogação consistiu em separar a informação em unidades relevantes e significativas, a unidade de análise pode ser, por exemplo uma frase ou um parágrafo (Choen & Manion, 1990). Esta divisão da informação pode realizar-se com diferentes critérios, sendo o mais frequente considerar as unidades em função do tema abordado (Flores, 1994).

A identificação e classificação consistem em examinar as unidades de dados de modo a encontrar nelas determinadas componentes temáticas que permitam ao investigador classificá-las numa determinada categoria de conteúdo. Assim, a categorização torna possível classificar conceptualmente as unidades que abordam o mesmo tópico. As categorias podem referir-se a situações e contextos, atividades e acontecimentos, relações entre pessoas, comportamentos, opiniões, métodos e estratégias, processos (Flores, 1994).

Bogdan e Biklen (1994) apresentam vários exemplos de categorias que podem ser estabelecidas em investigação qualitativa. Tomando como referência os procedimentos sugeridos por Bogdan e Biklen (1994: 221) à medida que fomos lendo os dados, várias palavras e frases, comportamentos e significações foram-se repetindo e destacando.

Após a categorização, seguimos com o processo de codificação. Em cada unidade estabelecida colocamos um código próprio da categoria, a nossa escolha foi de abreviaturas dos nomes atribuídos às categorias (Flores, 1994). Ao efetuar a codificação, tentámos agrupar as diferentes unidades de dados de acordo com as categorias estabelecidas. Construímos as categorias de codificação em função da questão que orientou o trabalho de investigação.

As categorias, deste estudo, foram definidas *a priori*, de modo a organizar os dados obtidos a partir das leituras realizadas para a primeira parte da pesquisa, enquadrando-se numa perspetiva interpretativa *a posteriori*. Os diários de bordo da investigadora e das professoras de AEC foram construídos nesse pressuposto, sendo determinante para a escolha das unidades de registo.

Assim, obtivemos as seguintes categorias: REC, relação e comunicação; PPM, práticas pedagógicas musicais; e CCR, construção crítico-reflexiva.

REC – Relação e comunicação: esta categoria abrange a capacidade de comunicação e de relação do Eu com o Outro e incluem referências à comunicação e relação interpessoais. Refere-se à relação entre professoras das AECM e os restantes atores do CENSP, alunos, professores titulares de turma, coordenação e funcionários. Considerámos esta a primeira categoria porque as competências relacionais são o ponto de ligação do trabalho.

PPM – Práticas pedagógicas musicais: esta categoria abrange a parte material e técnica desta investigação. Refere-se à utilização das orientações metodológicas, procedimentos e técnicas do ensino da música. Foram tidos em conta entradas referentes à capacidade de coordenação, execução e implementação de aulas e do projeto.

CCR - construção crítico-reflexiva: esta categoria abrange a capacidade de crítica e reflexão das professoras de AECM. Refere-se à reflexão sobre a aplicação prática dos conceitos metodológicos e da implementação do projeto.

Resumo

Neste capítulo tecemos algumas considerações sobre o processo de investigação, debruçando-nos no tipo de pesquisa escolhido. Fizemos uma abordagem ao tipo de pesquisa, um estudo empírico que, quanto ao propósito, considerámos ser uma investigação-ação e quanto ao método, um estudo de caso.

Abordámos os instrumentos de recolha de dados, descrevendo-os e fazendo uma reflexão sobre cada um deles.

Ainda neste capítulo, abordámos a metodologia de análise, a categorização, determinando as categorias utilizadas na análise de conteúdo.

Capítulo III – Contexto Empírico da Investigação

Introdução

Neste capítulo faremos uma descrição do contexto empírico da investigação. Para a realização desta tarefa abordamos o modelo de relação em educação de Yves Bertrand, mas, fundamentalmente, baseámo-nos no Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre, criando e adaptando modelos que nos possibilitaram, através da explicação dos componentes que os constituem, o entendimento dos diversos elementos constitutivos do contexto de investigação: investigadora e professoras de AECM, por um lado, e por outro, professoras de AECM e a comunidade escolar do CENSP.

3. Contexto da Investigação

“O conhecimento das informações ou dados isolados é insuficiente. É preciso situar informações e dados no seu contexto para que tomem sentido.” (Morin, 2002: 40).

Como participantes desta investigação tivemos, por um lado as professoras de AECM, que trabalham no CENSP, por outro, os alunos do CENSP.

Segundo Bertrand (2001) as teorias da educação situam-se relativamente a quatro polos polarizadores: o sujeito (o aluno); o conteúdo (matérias, disciplinas); sociedade (os outros, o meio); e as interações pedagógicas entre os três polos referidos.

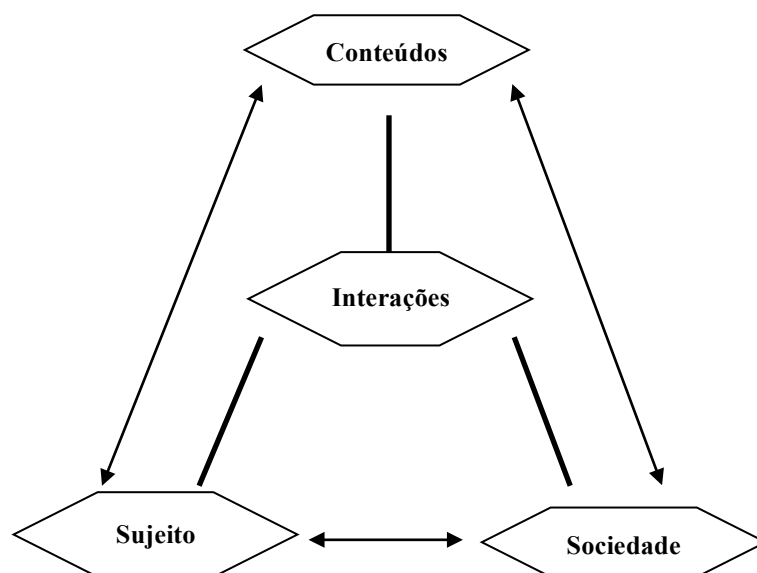


Figura 11 - Quatro componentes das teorias da Educação (Bertrand, 2001)

Para Bertrand (2001:15) “Entre os três pólos encontram-se as interações que fundamentam as teorias mais didáticas”. Partindo da etimologia do termo “didática”, do

grego *didáticos* concluímos, através de Martins (2002: 35), que pretende significar “o universo que é próprio do ato de instruir, de ensinar e de fazer aprender”.

Assim identificámos:

Sujeito: alunos do CENSP;

Sociedade: comunidade escolar CENSP;

Conteúdos: competências programáticas das AECM/ Projeto “A Roda da Música”

Interações: o projeto como resultado pedagógico da interação entre os três polos, numa relação de ação pedagógica das professoras de AECM.

Iniciámos com este modelo, no entanto, neste estudo, concluímos que a representação de Bertrand, embora servisse para justificar a relação professores AECM/ alunos do CENSP, ficava aquém do que pretendíamos para justificar a nossa relação, como coordenadora/supervisora do grupo de professores de AECM. Sentimos, também, que o nosso esquema deveria surgir de forma circular ou espiral, identificando o sentido do projeto: *A Roda*.

3.1. O Modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre

Numa linha idêntica, mas com contornos mais precisos de inter-relação como necessitamos neste estudo, optámos pela utilização do modelo de relação pedagógica de Renald Legendre (2005).

Seguindo o modelo de Relação Pedagógica de Renald Legendre (2005):

“[...] a aprendizagem desenvolve-se em função das características pessoais do Sujeito aprendente (S), da natureza e do conteúdo do Objeto (O), das influências do Meio (M) educacional e cultural, e da qualidade de assistência do Agente (A) [...] a Relação Pedagógica (RP) resulta da interação e envolvimento de um sujeito (S), com o Objeto (O), dos fatores e condições do Meio (M), e da ação exercida por um Agente (A).” (Martins, 2002: 39).

Operacionalizámos, por isso, um esquema adaptado às nossas realidades.

3.2. O Modelo de Relação de Supervisão

Assim no primeiro modelo de RP apresentamos, o Sujeito (S), o Objeto (O), o Agente (A) e o Meio (M).

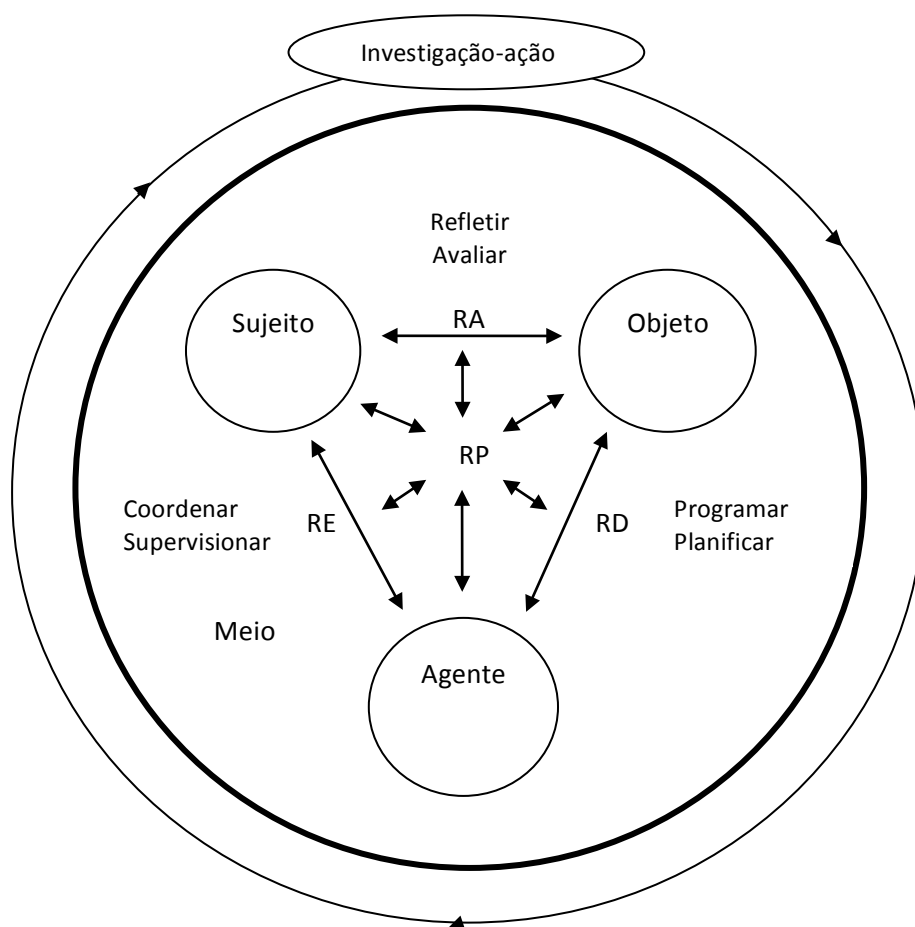


Figura 12 - Modelo de Relação Pedagógica (RP)I, adaptado de R. Legendre (2005)

Meio (M) - como o ambiente educativo próximo e onde se desenvolve o trabalho da nossa coordenação, o CCR;

Agente (A) - corresponde à coordenadora das AECM/investigadora;

Sujeito (S) - identifica-se com os elementos da equipa de AECM que coordenamos pedagogicamente e que ajudamos a formar;

Objeto (O) - corresponde às orientações metodológicas das AECM.

3.2.1. Meio (M)

Conservatório de Caldas da Rainha



Foto 1 - Edifício sede do Conservatório de Caldas da Rainha

O Conservatório de Caldas da Rainha é uma escola oficial de música de ensino particular e cooperativo localizado nas Caldas da Rainha.

Nasceu em 1990, denominando-se “Escola do Lugar da Música”, uma escola particular, agregada a uma loja de instrumentos musicais.

Em 1995 passa-se a designar: “Lugar da Música” e é dado início à elaboração de um dossier de candidatura ao paralelismo pedagógico, entregue ao Ministério da Educação, considerando que só desse modo se conseguiria colocar a escola ao nível das outras escolas oficiais de música, garantindo não só os subsídios do Estado, como o rigor da formação dos futuros alunos.

A autorização provisória foi concedida em setembro de 1997, dando início às atividades já com o paralelismo pedagógico, agora como Conservatório de Caldas da

Rainha. A autorização definitiva foi-lhe atribuída em abril de 2001 e a autonomia pedagógica em 2009. Desde 2009 tem um polo a funcionar na vila do Bombarral, na sede do Círculo Musical Bombarralense.

Os cursos ministrados no conservatório de Caldas da Rainha possuem autonomia e paralelismo pedagógico com todas outras escolas oficiais de música, incluindo a Escola de Música do Conservatório Nacional.

Funciona com quatro tipos de regime de ensino: regime articulado, em que o aluno adere ao ensino especializado da música e faz o seu percurso musical em articulação com a escola regular, substituindo algumas das disciplinas do curso da escola básica, que frequenta, por disciplinas da área de música; regime supletivo, em que aluno frequenta todas as disciplinas do seu currículo na escola básica ou secundária para além das disciplinas da área de música; regime livre, em que qualquer pessoa de qualquer idade, desde os seis meses (música para bebés e primeira infância) até a qualquer idade adulta, pode frequentar as várias classes e instrumento; e AECM, que é ministrada a alunos do 1º ciclo do ensino básico, nas próprias escolas.

Durante o ano letivo são realizados concertos, audições e outros eventos por professores e alunos do CCR, tanto nas instalações da mesma como fora dela. Anualmente no final do ano letivo é organizado um conjunto de audições que culmina com a Grande Audição Final de Classes de Conjunto, momento em que se juntam todos os alunos do CCR.

É também da responsabilidade do CCR, a organização do Musi&caldas, evento que congrega durante uma semana músicos nacionais e estrangeiros, atuando em concertos e ministrando cursos de Música. O Musi&caldas realiza-se anualmente na terceira semana de julho recebendo jovens de todo o país e do estrangeiro.

Com poucos anos de existência, o CCR é responsável pela qualificação de alunos que seguiram para escolas superiores de música e alguns já concertistas, outros professores.

3.2.2. Agente (A)

Coordenadora das AEC

A coordenadora das AECM é simultaneamente a investigadora deste estudo. Trabalhamos no CCR desde a sua fundação. Temos tido diversas funções, sendo que as pedagógicas se centram essencialmente na lecionação de disciplinas como Técnica

Vocal, Formação Musical, Coro, Classe de Conjunto Instrumental e Área de Projeto, nos regimes articulado e livre.

Em 2003, sentindo que as técnicas pedagógicas que estávamos a usar centradas no *saber saber*, sentindo que as práticas que víamos serem usadas, não nos estavam a satisfazer e, que à medida que íamos estudando sobre educação, valorizávamos mais a necessidade da implementação de uma educação holística, envolvendo e entrosando com outros saberes e outras práticas, resolvemos, por isso, empreender numa licenciatura em Animação Cultural e Educação Comunitária. Essa licenciatura capacitou-nos de novas técnicas e procedimentos metodológicos e pedagógicos, nomeadamente nas áreas de *saber fazer* e de *saber ser*, privilegiando a metodologia do Projeto.

A coordenação das AEC é assegurada por nós desde janeiro de 2007, embora tenhamos feito parte da equipa que elaborou a proposta inicial, que resultou na parceria com a CMCR para o arranque destas AEC, no ano letivo 2006/2007.

O papel como coordenadora, e investigadora deste estudo exploratório, tem sido, fundamentalmente, a supervisão da equipa de AECM. É da nossa responsabilidade a criação de dossiers de dados pessoais e profissionais; a distribuição de serviço; a planificação do processo ensino/aprendizagem; as sessões de reflexão com o grupo; o apoio na relação pedagógica com os alunos; a apreciação de atividades e projetos; a formação contínua; a ligação com o Departamento de Educação da CMCR e com os agrupamentos escolares; e avaliação geral das AECM.

3.2.3. Sujeito (S)

Equipa de AECM

O corpo docente das AECM, do Conservatório de Caldas da Rainha, é composto por seis docentes, dois do sexo masculino e quatro do sexo feminino, e uma coordenadora.

Dos sete elementos que compõem este grupo quatro são licenciados e três não, embora estes tenham habilitações oficiais ao nível da música, comprovadas por diplomas de Conservatório. Todos frequentaram cursos e ações de formação na área das AECM. Desde 2006, o Conservatório de Caldas da Rainha promove, através da Coordenação das AECM, uma semana de formação antes do início do ano letivo e sessões quinzenais ao longo deste.

3.2.4. Objeto (O)

Orientações Metodológicas

As aprendizagens preconizadas pelas AEC estão apoiadas em três grandes domínios da prática musical: audição; interpretação; e composição.

Os programas e planificações obedecem aos organizadores e domínios da prática musical numa relação como apresentamos na figura seguinte (Vasconcelos, 2006: 8).

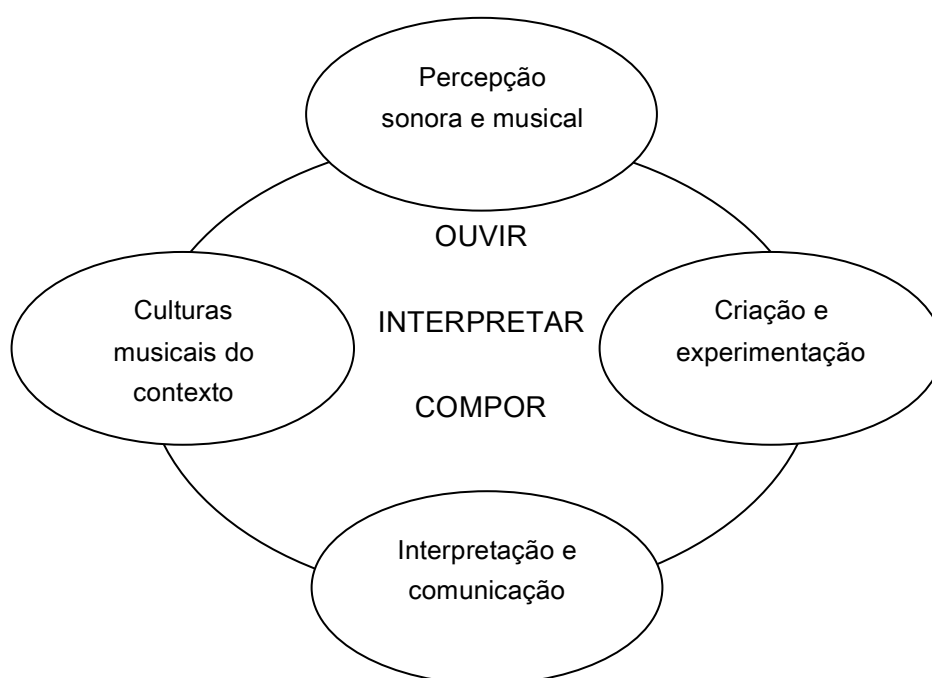


Figura 13 - Organizadores da prática musical

A audição, a prática vocal, a prática instrumental, o movimento corporal, a experimentação, a improvisação e composição, a relação com outras áreas de saberes e os projetos artísticos são as componentes essenciais da prática do ensino-aprendizagem das AEC Música. Tal como em todos os processos educativos, a prática da avaliação deve estar relacionada com as concepções pedagógicas curriculares.

“A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, constitui um instrumento regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.”¹⁶

¹⁶ Despacho Normativo nº 1/2005 de 5 de janeiro. (Diário da República, II Série)

Os modos de operacionalização de cada atividade pressupõem uma interligação entre os diferentes pressupostos, conceitos, vocabulários e práticas, e devem estar organizados em torno de sete domínios estruturantes do trabalho a desenvolver, que identificámos no parágrafo anterior.

3.3. O Modelo de Relação do Projeto “A Roda da Música”

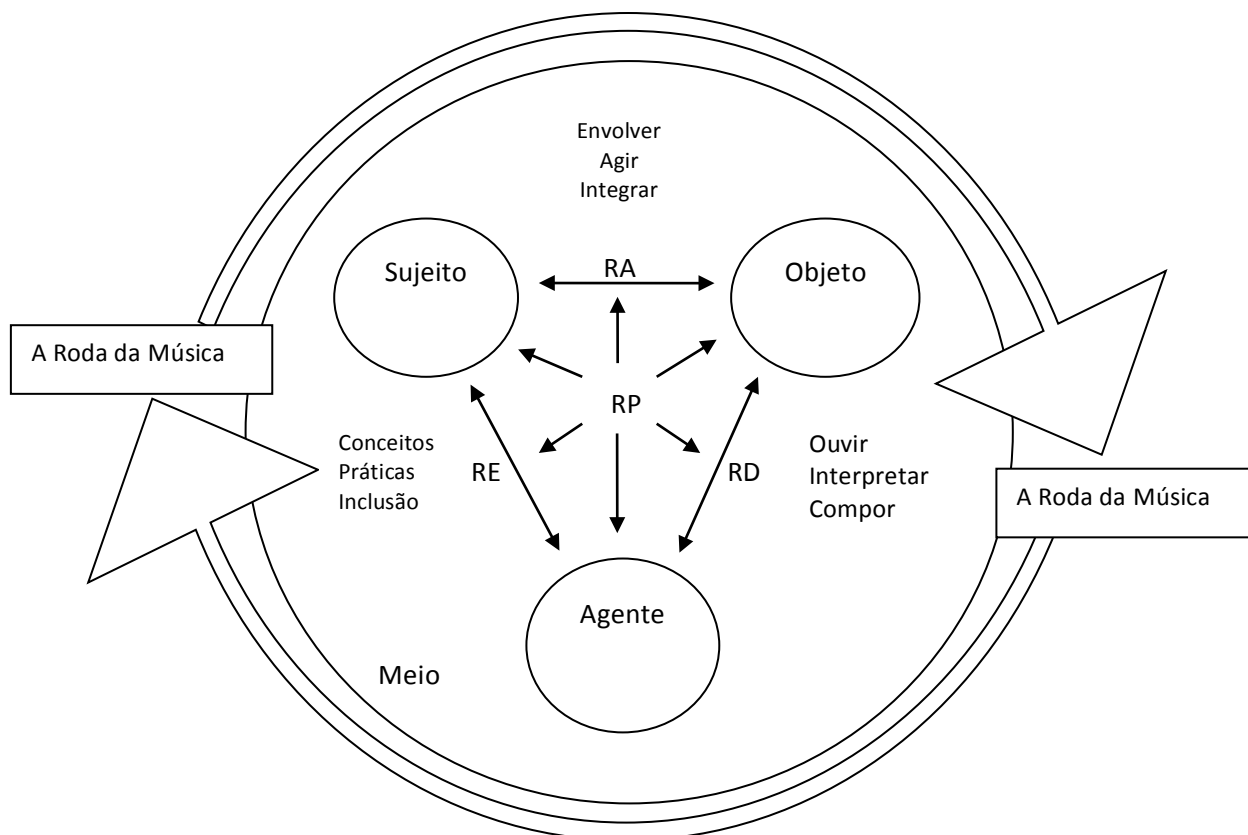


Figura 14 - Modelo de Relação Pedagógica (RP) II, adaptado de R. Legendre (2005)

Assim, neste segundo modelo RP consideramos:

Meio (M) - o CENSP, onde foi efetuado a presente investigação;

Agente (A) - as professoras de AEC que lecionam no CENSP e são responsáveis pela prática pedagógica;

Sujeito (S) - os alunos participantes nas AECM e no projeto “A Roda da Música”;

Objeto (O) - o conteúdo do programa de AECM, o qual gerou o projeto “A Roda da Música”.

3.3.1. Meio (M)

Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo (CENSP)

Faremos neste ponto uma referência ao CENSP, como edifício concebido de forma particular, para acolher os que vieram a ser participantes neste estudo, e como instituição educativa.

Se se reconhece o papel formador das interações humanas, contudo esquece-se, demasiado frequentemente, que a escola, tanto em termos arquitetural como organizacional, é um ator essencial e fundamental na construção da identidade do aluno. Com efeito, o espaço escolar constrói-se, inventa-se, adapta-se, conquista-se como qualquer espaço de socialização. Faz a ligação entre os intervenientes e acelera o processo da integração do Eu entre os outros. O espaço pedagógico incita, portanto, a introspeção assim como a exteriorização, exercício que se deve fazer em diálogo com os outros atores da sociedade.

Existe, hoje, uma preocupação na relação entre arquitetura e bem estar, o que leva a apresentar, como uma nova premissa, a relação entre arquitetura escolar e sucesso educativo (Mazalto & Bonnault, 2007), e que os estabelecimentos devem ser pensados em termos de lugar de aprendizagens mas, igualmente, lugar de acolhimento, onde as crianças estão desde as 08:30 horas da manhã até às 17:30 horas.

A educação no século XXI deve adaptar-se às transformações e reconsiderar o seu espaço, e mais particularmente, o pré-escolar e o 1º Ciclo.



Foto 2 - Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo



Foto 3 - Biblioteca do CENSP

O CENSP, situa-se na zona da Quinta da Cutileira, Caldas da Rainha, e foi inaugurado dia 16 de setembro de 2009. O novo centro escolar do 1º ciclo e pré-escolar integra o Agrupamento de Escolas D. João II.

A valência de pré-escolar tem duas salas e recebe o total de 50 crianças. Funciona das 09:00 horas às 18:30 horas. A valência do 1º ciclo, que tem nove salas com capacidade para 216 crianças. São servidas, diariamente cerca de 200 refeições.

As atividades de enriquecimento curricular, que permitem que os alunos fiquem na escola até às 17:30 horas, tiveram início a 17 de setembro de 2009 e funcionam a partir da 15:15 horas.

O CENSR, que custou cerca de dois milhões de euros, verbas do QREN e da Câmara Municipal, está equipado, para além das salas de aula, com sala polivalente, ginásio, centro de recursos e biblioteca, refeitório e cozinha. Está também apetrechado com painéis solares para melhor eficiência energética. Como nos informou o Dr. Tinta Ferreira, vereador do pelouro da Educação da CMCR, deste valor, cerca de metade sai diretamente dos cofres da Autarquia, a que se juntam ainda os valores implicados nas refeições e nas AEC. O CENSP ficou concluído em seis meses.

3.3.2. Agente (A)

Professoras de Atividades de Enriquecimento Curricular de Música

Da equipa de AECM, três elementos lecionam no CENSP e foram os responsáveis pelo projeto “A Roda da Música”. São três elementos do sexo feminino, uma possui licenciatura em Ensino Básico, variante Educação Musical, outra possui um curso técnico profissional em animação sociocultural e o 8º Grau de Piano, e a última tem o 12º ano e o 8º grau de Formação Musical. Qualquer uma delas frequentou cursos e formações específicas para o exercício de funções nas AEC, na Escola Superior de Música e na Escola Superior de Educação de Lisboa. A primeira frequentou, também, a formação on-line oferecida pelo Ministério da Educação.

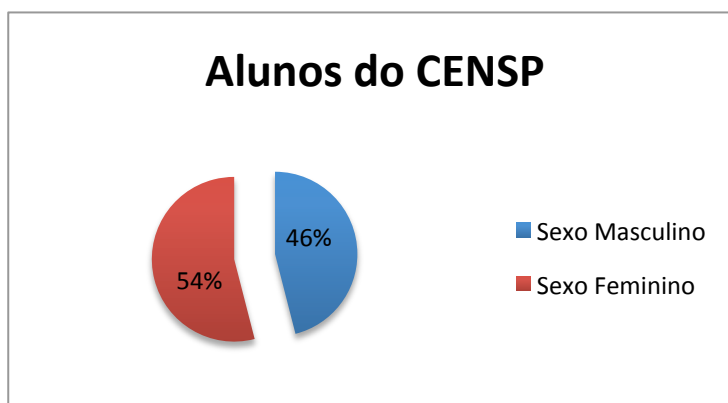
3.3.3. Sujeito (S)

Alunos do Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo

Como a frequência das AECM não é de caráter obrigatória, nem todas as crianças do 1º ciclo do CENSP as frequentam:

Ano	Turma	Nº de Alunos	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Alunos estrangeiros	NEE
1º Ano	A	17	10	7	1 brasileiro; 1 ucraniano; 1 chinês	1
	B	21	12	9		
	C	21	10	11		
2º Ano	A	23	8	15		
	B	19	13	6	2 ucranianas	1
3º Ano	A	23	12	11	2 brasileiros	
4º Ano	A	17	11	6	1 angolano; 1 chinês	1
	B	17	12	5	1 italiano; 1 venezuelano; 1 romena; 1 brasileira	1
	C	18	7	11	2 romenos; 1 brasileiro	1
Totais	9 Turmas	176 Alunos	95 Meninas	81 Meninos	16 estrangeiros	5 Alunos

Quadro 1 - Distribuição de alunos por turmas



Quadro 2 – Distribuição de alunos por género



Quadro 3 - Distribuição de alunos por nacionalidades

3.3.4. Objeto (O)

Projeto “A Roda da Música”

O projeto “A Roda da Música” nasceu da necessidade de se criarem estratégias para o bom funcionamento das AECM.

Teve como principal objetivo perceber de que modo as AEC, utilizando a expressão musical, podem promover a inclusão de crianças, vindas de escolas diferente, e que vêm formar o corpo discente, num centro escolar completamente novo, como já referenciámos, construído de raiz para receber a atual comunidade escolar. A questão orientadora da investigação-ação foi: **Quais os contributos da música no 1º ciclo no que concerne ao enriquecimento das práticas pedagógicas, dos projetos escola e da integração dos alunos a um novo espaço do Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo?**

Para a realização do projeto salientamos três pontos distintos fundamentais para a consecução do mesmo: em primeiro lugar a necessidade do cumprirmos o programa de AECM; em segundo tentarmos realizar um processo de inclusão dos alunos no CENSP de modo a melhorar o ambiente escolar; e por último realizarmos um espetáculo, com a participação de toda a comunidade escolar. O processo de inclusão assumiu-se como o principal e norteador, sem ele o projeto seria irrealizável.

Assim, passámos por três momentos fundamentais para a estruturação do projeto: concepção, implementação e avaliação.

Concepção do projeto

Desde o ano letivo de 2006/2007, o Conservatório de Caldas da Rainha tem a responsabilidade pedagógica da aplicação de conteúdos de expressão musical nas escolas do 1º ciclo do concelho de Caldas da Rainha. Durante estes anos surgiram alguns problemas que têm sido equacionados e resolvidos através de variadas estratégias. Para casos de escolas mais complicadas têm sido implementados projetos, utilizando metodologias próximas das metodologias utilizadas em animação sociocultural.

A decisão de construção de um projeto, nasce de um diagnóstico de situação, como veremos mais à frente, realizado ao Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo pelas professoras de AECM que aí lecionam. Essencialmente razões de ordem comportamental estiveram na base desta opção.

Existiam problemas diversos de relacionamento entre alunos e um clima de alguma falta de noção de relação com professores e funcionários, sobretudo com a generalidade dos professores de AEC, supostamente pelo carácter mais lúdico das AEC.

Nas orientações programáticas para o 1º ciclo é referido que uma das finalidades das AECM é a programação de atividades inclusivas à diversidade existente na comunidade escolar, questões de vária ordem, como por exemplo, as questões de identidade sociocultural. As questões da promoção de um ambiente educativo de conhecimento e de respeito pelo Outro, a articulação do ensino da música com outras áreas do saber e a valorização do património musical, tomaram um papel preponderante neste projeto.

As professoras aperceberam-se que um bom projeto seria aquele que fosse de encontro às necessidades da boa convivência no centro escolar e que devia promover a saudável integração dos vários elementos do CENSP e, sobretudo, desenvolver as competências da expressão musical. Entenderam, também, que para que fosse realmente um bom projeto teria que envolver os agentes com toda a comunidade escolar.

O Agrupamento de Escolas D. João II, ao qual o CENSP pertence, tinha como temas do projeto educativo 2009/2010, “A Biodiversidade” e “Saberes sobre o mundo”. Depois de auscultadas a coordenadora do centro escolar, as professoras titulares e os alunos, as professoras de AECM propuseram a realização de um espetáculo no final do ano letivo, que teria como tema danças de vários países do mundo. Surgiram várias propostas de denominação do projeto acabando por ser escolhida: “A Roda da Música”,

nome dado por um grupo de alunas do 4º A, que justificaram como “as danças, muitas vezes, são em roda e o mundo é redondo e anda à roda” (D. B. 02).

Foi nesta perspectiva, com as professoras de AECM centradas num dos temas do projeto educativo: “Saberes sobre o mundo”, que elaborámos a proposta do projeto “A Roda da Música”.

Na sequência do nosso processo, a coordenadora do CENSP empreendeu num outro projeto que acabaria por se ligar a este. Com a colaboração de um ceramista, Carlos Oliveira, pensaram em realizar um painel coletivo que transmitisse a imagem da comunidade escolar e que, transversalmente recaísse no tema “Biodiversidade”. A apresentação pública do projeto “A Roda da Música” culminaria com a colocação da última peça do painel e a sua inauguração oficial.



Foto 4 - Pormenor do painel coletivo

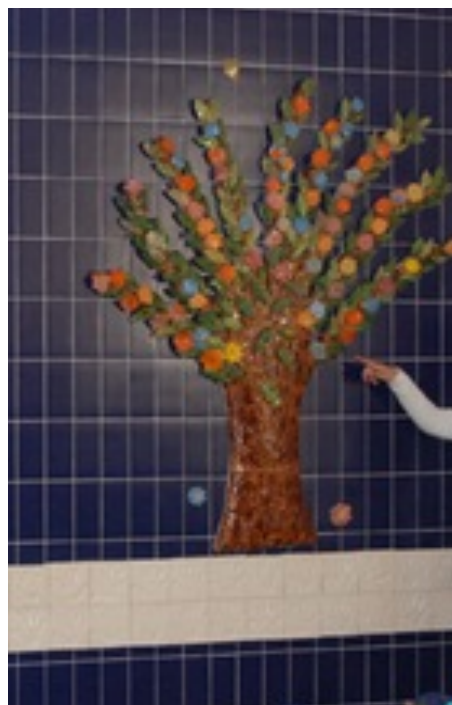


Foto 5 – Painel coletivo

As professoras de AECM perceberam que para implementarem o projeto necessitariam de reestruturar a sua atuação junto dos alunos e de redistribuir os tempos letivos das atividades. No programa anual, cada turma tem dois períodos letivos de 45 minutos, num total de 90 minutos por semana. Assim, passaram a utilizar um dos tempos letivos semanais exclusivamente para a consecução do projeto. Durante os meses de março, abril e maio as sessões foram divididas em três partes: A canção, a dança e a festa, que viriam a ter a apresentação, em 18 de junho de 2010, ao público, familiares e amigos.

Implementação do projeto

Como referimos no capítulo I, a música é fundamental, tanto no contexto lúdico como no desenvolvimento de competências, e um dos objetivos metodológicos do ensino/aprendizagem da música é precisamente promover a interligação entre a teoria e a prática.

Neste projeto, passou-se inicialmente por uma fase de percepção sonora e musical, sensibilizando os alunos para o universo sonoro, para de seguida se introduzir outras culturas musicais sensibilizando-os para a interculturalidade musical. Seguiu-se a fase da experimentação, em que os próprios alunos puderam reproduzir parte do universo musical intercultural proposto pelas professoras, e por fim, a interpretação dos temas escolhidos culminado com a comunicação através da apresentação pública na festa de final de ano.

Foram escolhidas as canções e respetivas danças, tentando ser o mais abrangente possível, recorrendo inicialmente à escuta ativa (método Dalcroze), em que foram sugeridas uma panóplia de sonoridades dos vários continentes e, assim, as professoras de AECM foram entendendo as preferências dos seus alunos.

Dividiram-se as nove turmas por países e de cada país foi encontrada a canção e respetiva dança.

As professoras titulares de turma trabalharam o contexto geográfico, cultura e os trajes dos respetivos países e com os alunos foram construindo os adereços necessários para a apresentação pública.

Os professores de Atividade Física colaboraram na aplicação prática dos passos de dança.

- **Canção**

Tendo como objetivos, por um lado a aquisição de competências em expressão musical por parte dos alunos, por outro a perspetiva da sua inclusão no meio escolar, as professoras de AECM delinearão algumas estratégias que levassem os alunos a ter uma atitude colaborativa.

Houve o cuidado por parte das professoras de tentar encontrar canções que se aproximassem, o mais possível, das nacionalidades dos alunos estrangeiros que frequentam o CENSP.

Depois de uma percepção das várias culturas musicais, foram escolhidas nove canções, uma por turma, e trabalhadas em um tempo letivo, por semana, nas aulas de AECM. Serviu de base para este trabalho, essencialmente, a pedagogia Wyutack.

A escolha das músicas nem sempre foi pacífica, tendo-se, na maioria dos casos, recorrido a votação democrática, em que a professora de AECM, no papel de mediadora, geriu as decisões sobre o resultado dessa votação, de modo a que todas as partes ficassem satisfeitas.

As músicas escolhidas foram:

- *Funga Alafia* - Libéria
- *Aléboyé* - Gâmbia
- *Manguali Pulélé* - África do Sul
- *Papu* - Hawai
- *La Raspa* - México
- *Wéya, héya* – Estados Unidos da América
- *Casatchok* -Rússia
- *Sambalélé* – Brasil
- *Ai, lim* – Portugal

Algumas das músicas escolhidas não tinham texto, pelo que foi necessário encontrar-se uma solução. No caso de “La Raspa”, o texto da canção foi elaborado pela turma, por iniciativa da professora de AECM, num processo de escrita criativa. No caso de “Casatchok”, um professor de AECM, de origem ucraniana, ensinou a canção no original.

Observámos algumas sessões na construção deste projeto e tivemos a oportunidade de testemunhar o prazer que as crianças tiveram em participar nestas sessões em que iam construindo a sua própria festa. As professoras constataram que, embora não tivessem deixado de existir, as situações problemáticas comportamentais foram diminuindo ao longo das semanas.

As professoras de AECM criaram os acompanhamentos musicais, que foram executados por uma banda composta pelos elementos da equipa de AECM do CCR, incluindo elas próprias.

Durante as segunda e terceira semanas de março foi trabalhada a canção, em cada uma das turmas e na semana após as férias da Páscoa foi gravada a banda sonora, em CD, para servir de base nas sessões de dança.

- **Dança**

O movimento foi trabalhado desde o início do ano letivo, até porque tinham surgido algumas crianças com dificuldades a nível da lateralidade e da coordenação rítmica. Com a opção da introdução da dança, como complemento das canções para a apresentação no final do ano, surgiu a ideia, por parte de uma das professoras de AECM, de pedir colaboração aos professores de Atividade Física, ao que dois deles se disponibilizaram prontamente. Assim, durante as três semanas de abril que se seguiram à interrupção letiva da Páscoa, foram trabalhadas as danças, tanto pelos professores de Atividade Física como pelas professoras de AECM, sempre com o suporte de CD gravado pela equipa de AECM.

As coreografias de *Aléboyé*, *Papu*, *La Raspa*, *Wéya*, *héya*, *Casatchok* e *Eskú* foram retiradas e adaptadas do livro de Jos Wuytack, *Curso de Pedagogia Musical*, 2º Grau. Alguns passos tiveram que ser adaptados ao nível de destreza dos alunos. Para as canções *Funga Alafia* e *Manguali Pulélé*, foram criadas, através de exercícios de improvisação de movimentos sobre a música, coreografias novas e originais pelos próprios alunos. Para a dança de *Ailim*, uma música tradicional portuguesa dançada pelos grupos folclóricos da região Oeste, foi um pouco simplificada em relação ao original.

Nem sempre foi fácil para as professoras de AECM decidirem o modelo coreográfico das danças, sobretudo pelo facto de existirem cinco turmas com, cada uma, uma criança com necessidades educativas especiais a frequentar as AECM. Com o esforço de adaptação nas coreografias, pelas professoras e o apoio das professoras de Ensino Especial, foi conseguido que essas crianças participassem com os outros colegas.

O mês de abril foi dedicado à dança. Com o apoio, já referido dos professores de Atividade Física, construíram-se e consolidaram-se os passos das danças.

- **Apresentação Pública**

A prática vocal e instrumental, o movimento corporal e a experimentação são, entre outras, componentes essenciais da prática do ensino/aprendizagem em AECM. Um projeto artístico musical como o que estamos a descrever comporta todas essas componentes num ponto de vista de enriquecimento das aprendizagens do aluno.

Se consideramos que o processo que leva a um produto final é o mais importante, consideramos, porém, que o resultado final deve ser gratificante. A preocupação

constante centrou-se na qualidade do processo para conseguir um final que fosse o culminar de todo o trabalho.

As professoras titulares e as auxiliares de ação educativa não se pouparam a esforços para colaborar na elaboração dos adereços para a apresentação pública. Foi pedida a colaboração dos encarregados de educação para que enviassem alguns materiais, mas tudo foi elaborado na escola.

Durante o mês de maio sucederam-se os ensaios para a festa, juntando as canções às danças e elaborando os adereços apropriados.

Cada dança teve adereços identificando a área geográfica a que pertencia.



Foto 6 – Canção /dança “Ai Lim”

Avaliação do Projeto

A avaliação do projeto decorreu ao longo das várias fases do processo de realização assentando, essencialmente, na observação participante, nas conversas informais que ia-mos tendo com a coordenadora, professores e alunos do CENSP, as reuniões com coordenação de AECM e os relatórios finais do projeto.

Realizou-se na última semana de junho uma reunião de avaliação com o conselho de docentes e em julho uma reunião entre a coordenadora do CENSP, a coordenadora de AECM e as professoras responsáveis pelo projeto.

Resumo

Neste capítulo foram descritos os contextos de estudo da investigadora e das professoras de AECM através de modelos adaptados do Modelo Pedagógico de Renald Legendre. Iniciámos o capítulo explicando este modelo e fazendo uma referência aos elementos que o constituem. Depois desta explicação é descrito o contexto de investigação da investigadora e, de seguida, o da equipa de professoras de AECM, bem como o modelo de relação pedagógica e o modelo de relação do projeto “A Roda da Música”.

No contexto do projeto “A Roda da Música” incluiu-se uma narração sobre o processo de concepção, de implementação e de avaliação. Esta narração teve o objetivo contextualizar a descrição e análise que faremos no capítulo seguinte.

Capítulo IV – Descrição e Análise de Dados

Introdução

O presente capítulo será dedicado à descrição e análise do objeto (O) de estudo da investigação.

Cada professora de AECM elaborou um diário de bordo onde anotou toda a informação que o considerou relevante para esta investigação. Serviram de base de recolha as categorias que mencionámos anteriormente: **REC** – Relação e comunicação; **PPM** – Prática pedagógica musical; e **CCR** - construção crítico-reflexiva.

4.1. Descrição e análise dos dados

Descrevemos e analisamos os dados recolhidos em cinco fases, que correspondem cronologicamente a esta investigação.

1ª Fase – Diagnóstico de situação – janeiro

Coordenadora de AECM	Professoras de AECM
Intervenção /Reflexão/ análise	Intervenção
<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar a consecução da planificação e programa de AECM; • Recolha de informações sobre os alunos e comunidade escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha de informações sobre os alunos e comunidade escolar; • Análise e reflexão sobre os problemas comportamentais dos alunos.

No decorrer do 1º período a coordenação das AECM foi confrontada com problemas no Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo, nomeadamente do foro comportamental. As três professoras que aí lecionavam queixavam-se, em todas as reuniões, de que estavam a ter alguns problemas com os alunos e que detetavam que também os existiam entre eles. Foram reportadas situações de alguma violência quer verbal, quer física, que estava a prejudicar o funcionamento das atividades. Na avaliação do 1º período decidimos que a partir do 2º período partiríamos para novas estratégias para assegurar o bom funcionamento, a aplicação e consecução do programa das AECM. Falámos com a coordenadora do CENSP e alterámos o modo de execução das aulas para um modelo mais lúdico, com características metodológicas mais próximas da animação sociocultural.

No início do 2º período continuavam as queixas:

“O aluno G. N., da turma A do 4º ano, apresentou na aula de música um comportamento totalmente contrário com as regras que ditam o bom funcionamento de uma aula: (...) depois de eu lhe ter solicitado mais de uma vez, o aluno pontapeou uma cadeira, o seu dossier e proferiu palavrões. Achei este comportamento inaceitável, peço que se tomem medidas urgentes em relação ao G.N.” (D.B. 01: 12)

“O R. M. do 3º ano apresentou na aula de música repetidamente comportamentos impeditivos ao funcionamento da aula: recusou-se a participar na atividade proposta gritando, correndo pela sala, não permitindo assim que a aula pudesse decorrer.” (B.D. 03: 13)

Observámos que a relação e comunicação continuavam com problemas e que os mesmos estavam a afetar as práticas pedagógicas. Refletimos sobre o problema e resolvemos reunir com a coordenadora do CENSP, para tentar encontrar uma solução fiável para as nossas preocupações. Reunimos na segunda semana de janeiro e as professoras de AEC ficaram de se informar junto das professoras titulares a situação de cada um dos alunos, em especial dos alunos mais problemáticos, com a possibilidade de terem acesso aos dossiers de registo biográfico. As professoras de AECM elaboraram, em conjunto com a investigadora, uma ficha individual, onde caracterizaram o aluno através das informações recolhidas, quer junto da professora titular, quer da sua própria observação. Concluíram que um fator determinante para estes comportamentos seria a mudança de escola, sobretudo porque a maioria dos alunos vinha de pequenas escolas, onde as AEC eram lecionadas fora do contexto de sala de aula, e mesmo fora da escola, em associações recreativas, centros de atividades de tempos livres, e.o.. Neste caso os alunos entravam no centro escolar às nove horas da manhã, e aí permaneciam até às dezassete e trinta. Note-se que grande parte pertencia a pequenas escolas, do concelho, que tinha menos de dez alunos, em que a maioria ia almoçar a casa, e passaram para um universo escolar de 176 alunos.

“ A M. que foi minha aluna, no ano passado, em T., não tem o mesmo comportamento que tinha. Está sempre agitada e reage na defensiva.” (D.B. 02: 17)

Como observaram as professoras, a mudança foi muito grande. Todas elas tinham passado, em anos anteriores, por essas pequenas escolas do ensino básico do concelho.

Outro fator considerado foi o de que grande parte dos alunos mais velhos, dos 3º e 4º anos, terem sido deslocados de duas escolas da cidade situadas em bairros socialmente problemáticos.

Em alguns casos foi necessário reunir com os encarregados de educação.

“O pai do G. hoje veio à escola falar sobre o comportamento do filho, parece que as coisas andam pior porque a mãe está grávida outra vez e ele não aceita isso bem. Chora muito e está violento com os colegas.” (D.B. 01: 19)

Numa atitude de reflexão crítica as professoras de AECM admitiram que a sua ação prática estava a ser posta em causa, por não estarem a conseguir dominar a situação comportamental.

“Tenho dificuldade em planificar as minhas aulas. Quando o estou a fazer penso logo no que é que o L., ou a I. vão fazer para me estragar a aula.” (B.D. 03: 16)

“Não percebo porque é que a direção da escola não toma atitudes mais drásticas em relação a estes alunos.” (B.D. 02: 10)

“Não tenho problemas nas outras duas escolas onde leciono. Quando aqui entrei, pela primeira vez pensei para comigo: uma escola nova, vai ser mais fácil trabalhar porque começa do zero! Mas não. Não contei com o que eles trazem adquirido da escola de onde vieram e que caíram aqui de qualquer maneira.” (D.B. 03: 17)

Durante a primeira quinzena de janeiro enfrentaram o medo que se voltasse a repetir o comportamento do 1º período. Propusemos mudanças de estratégias de abordagem quer aos alunos, quer a nível da aplicação dos conteúdos programáticos das aulas. Sugerimos a criação de um projeto, como tinha acontecido no ano anterior, numa outra escola problemática.

Fizeram exceção as turmas do 1º ano A e B e do 2º A, que não deram qualquer tipo de problema a nível de comportamento, apenas há referências à falta de maturidade de alguns elementos das turmas.

“Os alunos, na sua maioria estão ávidos por aprender, no entanto há alguns que demonstram pouca maturidade para a idade. Às vezes sinto que estou no pré-escolar.” (B.D. 02: 14)

“Embora os alunos demonstrem boas capacidades rítmicas e melódicas têm grande dificuldade em organizar-se na sala de aula, são agitados, barulhentos, levam tempo a acalmar e isso retira tempo útil à aula.” (B.D. 03: 18)

Durante o mês de janeiro as professoras de AECM não conseguiram apontar uma forma de solucionar algumas das questões levantadas. Embora estivessem a usar o espírito crítico, estavam demasiado centradas no problema do comportamento dos alunos, não questionando sobre a sua própria atuação como parte resolvente do

problema. Entenderam e identificaram o problema mas não encontraram solução para ele.

Balanco da 1ª fase

Numa tentativa de condensar os elementos descritos com as categorias anteriormente explicitadas, podemos dizer que a categoria que mais se destacou foi a **Relação e Comunicação**.

Precisamente por não ter corrido tão bem o primeiro período e porque nas primeiras semanas do segundo período se repetiram padrões de comportamento, estava um pouco comprometida a relação de confiança entre professoras e alunos. Embora elas reconheçam que os alunos são a parte mais importante da sua prática pedagógica, existiu um receio a nível comunicacional que fez criar barreiras que deveriam ser ultrapassadas.

A **Prática Pedagógica Musical** ficou prejudicada com esta barreira na comunicação e na relação com os alunos. Estavam programados conteúdos que não foram aplicados nas aulas. Não foram encontradas novas estratégias para superar as dificuldades e a aplicação de outras não deu o resultado esperado.

Na **Construção Crítico-Reflexiva** as professoras de AECM situaram sobretudo na desconstrução. Foi necessário voltar atrás e repensar um modo de chegar a “bom porto”. Assim tomaram a atitude correta de tentar saber mais sobre os seus alunos, sobretudo os mais problemáticos, refletindo sobre a(s) razão(ões) de tais comportamentos. A colaboração dada pela direção do CENSP contribuiu para a elaboração da ficha individual do aluno, onde cada professora foi registando o que de mais significativo se ia passando com o aluno. Foi dentro deste espírito crítico que elas próprias refletiram sobre a sua prática, como referem em vários dos seus testemunhos. É notória a preocupação em querer ultrapassar obstáculos e em alcançar a fórmula que possa resultar.

Foi preocupação nossa, enquanto supervisora, na função de coordenadora das AECM, vigiar a forma como as professoras de AEC se relacionavam com os alunos. Também foi preocupação da investigadora alertar para a consecução do programa de música estabelecido para as AECM. Se no primeiro ponto as professoras mostraram algumas dificuldades em superar os problemas, no segundo mostraram capacidade de trabalho, que poderia estar, de algum modo, comprometido pelo comportamento dos alunos em sala de aula.

Aceitando Edgar Morin (2002: 35), “o inesperado surpreende-nos, porque nos instalamos com demasiada segurança nas nossas teorias e ideias”. Mas, “o novo brota sem cessar” (Morin, 2002: 35), parece-nos que há uma necessidade extrema de ultrapassar o que era dado adquirido pelas professoras e abrir novos caminhos de sucesso.

2ª Fase – Motivação - fevereiro

Coordenadora de AECM	Professoras de AECM
Intervenção / Reflexão / Análise	Intervenção
<ul style="list-style-type: none"> • Sessão sobre motivação; • Utilização de novas estratégias e procedimentos; • Propostas das professoras de AECM e da comunidade escolar do CENSP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar sessão sobre motivação; • Sugerir novas atividades de aplicação do programa; • Fomentar a participação da comunidade escolar nas propostas de criação de atividades.

Na primeira semana de fevereiro as professoras já tinham a certeza de que seria imprescindível mudar de estratégias e adquirir outros conhecimentos que auxiliassem a sua prática relacional com os alunos, em contexto de sala de aula. Na reunião de coordenação, a investigadora sugeriu que se realizasse uma sessão de formação sobre Motivação para toda a equipa de AECM. Foi aceite de imediato por todos.

Assim foi convidada uma formadora da área da Mediação de Conflitos em contexto Escolar, que de pronto se disponibilizou para dar essa formação. Logo no início da segunda semana de fevereiro, foi realizada uma primeira sessão nas instalações do Conservatório de Caldas da Rainha. Todos prepararam questões a apresentar à formadora, nomeadamente sobre estratégias a adotar em sala de aula, desde configuração da sala, momentos facilitadores, relação com as professoras titulares de turma e *bulling*.

“Percebi que a configuração da sala é muito importante para captar a atenção e para evitar que os alunos se confrontem entre si. Achava que o círculo era a posição ideal, mas agora compreendi que para algumas sessões não funciona.” (D.B. 01: 14)

“As minhas aulas do meio dia eram as que corriam pior, mas nunca tinha associado ao facto de que os alunos, estando na escola desde as nove da manhã, pudessem estar em baixa de açúcar e que isso fizesse com que

estivessem menos motivados para as minhas propostas de trabalho.” (D.B. 03: 20)

“É necessário trabalhar em equipa. O professor da turma está 5 horas por dia com os alunos, é ele o primeiro a acolher o professor de AEC e a colaborar com a integração deste junto da turma, caso contrário o professor de AEC acaba por aparecer duas vezes por semana como “turista” na sala de aula. Deve haver coesão, união e partilha de informação.” (D.B. 02: 20)

A sessão com a mediadora foi fundamental para esclarecimento de dúvidas e questões de relacionamento.

O grupo de professoras, que lecionam no CENSP, reuniu de imediato para apresentar propostas de novas estratégias. Dessa reunião surgiu a sugestão de um projeto que fosse coeso e que provocasse o envolvimento de toda a comunidade escolar. Elaboraram um conjunto de ideias que levaram para o CENSP para discutir, primeiro, com a coordenadora do centro, depois com professoras titulares e alunos.

As professoras, depois de auscultar as várias partes, rapidamente chegaram à conclusão que teriam que fazer uma apresentação pública. Era essa a vontade de professores e alunos.

“Com a sugestão de realizar atividades diferentes do que habitualmente, observámos, por parte dos alunos, muita curiosidade e vontade de dar ideias.” (D.B. 01: 14)

“Observámos que os alunos gostariam de realizar um espetáculo. Surgiram algumas ideias nada apropriadas às AECM, mas tentámos explicar que deve ser à volta do tema do projeto educativo.” (D.B. 03: 11)

“Hoje foi um dia muito gratificante, a minha turma do 4º ano participou ativamente na discussão sobre o projeto dando grandes ideias. Sinto que estou a ‘criar laços’ com eles e eles comigo”. (D.B. 02: 15)

A partir dos temas propostos pelo projeto educativo foi escolhido: Saber saberes do Mundo, e as professoras de AEC iniciaram a sua investigação para proporem os objetivos do projeto. Elaboraram os objetivos de acordo com o programa da disciplina e com o diagnóstico que tinha sido feito e em que tinham detetado os problemas de relação e comunicação. Sugeriram que se utilizasse um dos tempos letivos para a consecução dos objetivos do projeto e apresentaram à comunidade escolar na última semana de fevereiro.

Citando, mais uma vez, Edgar Morin (2002: 35): “ uma vez chegado o inesperado, é necessário ser capaz de rever as nossas teorias e ideias, em vez de fazer entrar pela força o facto novo na teoria verdadeiramente incapaz de o acolher” .

Balanco da 2ª fase

O mês de fevereiro foi exaustivo. Continuámos a observar que a categoria **Relação e Comunicação** dominava os diários de bordo das professoras. O problema continuava a ser o mesmo, a relação entre as professoras e alunos não estava a resultar nem com mudança de estratégias. Concluimos que para além do universo alunos, também deveríamos comunicar assiduamente com as professoras titulares de turma e com a coordenadora do centro escolar, formando uma equipa sólida e cooperante na resolução dos problemas.

Achámos que, face aos problemas apresentados pelas professoras de AECM, e na incapacidade de os resolvermos no seio do Conservatório, era imprescindível pedirmos ajuda profissional. Essa ajuda, através de uma mediadora de conflitos escolares, apresentou-se como uma positiva solução funcional, em que foram abordados os problemas identificados, e os professores de AECM consideraram como uma excelente ajuda. A partir daí ficámos em condições de propor novas abordagem aos procedimentos em contexto de sala de aula. As professoras foram-se apercebendo que lidar com as crianças de níveis, idades e contexto familiar diverso, nem sempre é fácil, que acarreta uma certa agilidade de resolução de problemas e de que é importante estarmos preparados para o inesperado. Ao atuarmos em espaços de educação, constatamos que não há um dia igual ao outro, não há um aluno igual a outro e, embora não possamos prever o inesperado, devemos contar com ele, munindo-nos de variadas ferramentas.

Destacamos, como segunda categoria a **Construção Crítico-Reflexiva**. Durante esta fase, as professoras refletiram sobre as estratégias utilizadas, em que não atingiram os objetivos para as quais tinham sido criadas, e sobre a possibilidade de dar nova forma às aulas de música das AEC no centro escolar.

Se por um lado havia a necessidade de cumprir o programa de disciplina, por outro este não seria possível cumprir com o modelo que se impunha desde o início do ano letivo. Este foi durante algum tempo o dilema das professoras. Nesta categoria observámos um progresso em alargar horizontes e procurar outras soluções.

No que diz respeito à **Prática Pedagógica Musical**, constatamos que houve alguma evolução, quando começou a existir entendimento com os alunos. Conseguiram introduzir algumas competências do programa sobretudo no que diz respeito ao ritmo. Sugerimos que, face aos resultados obtidos, se deveria continuar a abordar esta área do programa. Observámos, também nesta categoria que a escuta no método de escuta ativa resultava para a maior parte das turmas, como forma de estabilizar o princípio das aulas.

A atitude colaborativa das professoras de AECM com o projeto educativo do CENSP, afigurou-se-nos como um ponto positivo quer para a prática pedagógica como para a relação e comunicação.

3ª Fase – Criação - março

Coordenadora de AECM	Professoras de AECM
Intervenção / Reflexão / Análise	Intervenção
<ul style="list-style-type: none"> • Preparação das atividades a realizar com os alunos; • Conteúdos a desenvolver. 	<ul style="list-style-type: none"> • Concepção de modelos de atividades a realizar com os alunos; • Planificação das sessões; • Concepção do projeto.

No início do mês de março iniciaram-se os trabalhos de concepção do projeto. Durante a primeira semana iniciaram-se os contactos com a coordenadora do centro escolar e com as professoras titulares, dando conta do interesse de realizar um projeto de expressão musical que fosse de encontro a um dos temas do projeto educativo, envolvesse toda a comunidade escolar, tivesse carácter inclusivo e incluísse os conteúdos do programa de música.

Foi realizada uma reunião de avaliação entre as professoras de AEC e as titulares de turma. Aí foi discutido o trabalho realizado até à data e a proposta do projeto.

As professoras de AECM aperceberam-se de que havia um clima bastante receptivo à proposta de realização do projeto e iniciaram a discussão em torno do modelo de proposta.

Ao contrário do mês anterior, dispuseram-se a ouvir e sentir os outros. Planificaram as suas aulas de um modo mais lúdico, melhorando a prática pedagógica e conseguindo captar a atenção da maioria dos alunos.

“Hoje foi um dia muito gratificante, apliquei toda a planificação da aula conseguindo que os alunos estivessem minimamente atentos, não houve os sobressaltos do costume e no fim, alguns alunos, disseram que a aula tinha sido mais pequena.” (D.B. 01: 22)

“Esta semana comecei a observar mudanças de comportamento sobretudo nas turmas do 3º ano, para mim as mais difíceis. O G. e o M., embora não admitam diretamente, demonstram, agora, algum interesse nas novas atividades propostas sem perturbar como antes.” (D.B. 02: 18)

Nos conteúdos de escuta ativa (Método Dalcroze) foi decidido que se optaria por um esquema em que as professoras cederiam, inicialmente, aos gostos e pedidos dos alunos e depois introduziriam as músicas por nós escolhidas. Utilizando este esquema partia-se para uma base de negociação que se traduziria, na prática, por ouvir uma ou duas músicas propostas pelos alunos e de seguida a música proposta pela professora. As professoras observaram que assim se iniciava um processo de confiança.

“Na sessão de escuta ativa passei as músicas que eles me tinham dito que gostavam, depois disse-lhes já que tínhamos ouvido as deles se não se importavam de ouvir uma de que eu gostava muito. Fiquei muito contente ao ver que tinham ficado curiosos e que estavam dispostos a ouvir a minha.” (D.B. 03: 15)

Os alunos começaram a surpreender-se com as mudanças e demonstravam mais curiosidade do que grandes mudanças comportamentais.

À medida que as aulas se sucediam, as professoras foram seguindo a fórmula da negociação, introduzindo as sonoridades de várias regiões do planeta e recolhendo, assim, as propostas dos alunos para a elaboração do projeto. Houve o cuidado, por parte das professoras, de procurarem músicas e canções de países de crianças estrangeiras pertencentes às turmas.

“A A. conhecia o Casatchok, mas não sabia a letra, já tinha ouvido lá em casa. Observei que outros colegas portugueses, lhe fizeram algumas perguntas sobre como eram as músicas da terra dela. O interesse manifestado foi muito positivo.” (D.B. 02: 31)

Na terceira semana de março, iniciou-se a elaboração da proposta de projeto. Foi feito um primeiro esboço. É referido em todos os diários de bordo a importância que teve a coordenadora do centro escolar neste processo, sobretudo no que diz respeito à divulgação e pedido de colaboração a todas as professoras titulares e, mesmo, às auxiliares de ação educativa.

“A coordenadora do CENSP é o verdadeiro motor deste centro escolar. Dinamiza o corpo docente e as funcionárias, criando um ambiente de boa colaboração entre todos.” (D.B. 03: 43)

“Existe neste centro escolar um excelente ambiente entre os professores. Acho que isso se deve ao facto de terem uma coordenadora que se dedica intensamente à vida desta escola.” (D.B. 02: 33)

“Hoje entendi perfeitamente o sentido de provérbio chinês: «Saber não é o bastante, precisamos aplicar. Querer não é o bastante, precisamos fazer». Todo o esforço não tem sido em vão, de facto a mudança de estratégia ouvindo o outro tem-se revelado muito positiva.” (D.B. 01: 24)

O projeto (em anexo) nasceu de uma construção coletiva, embora fosse concebido pelas professoras de AECM. Foram sugeridos várias denominações para o projeto, que as professoras levaram a todas as turmas para serem votados democraticamente pelos alunos. Foi escolhido por maioria a “A Roda da Música”.

“Hoje houve votação para escolher o nome do projeto. Gerou-se um grande reboliço. Foi preciso explicar que tínhamos que fazer como os «grandes» e escrever a escolha em papelinhos para pôr numa caixa e ver quem tinha mais votos. Assim a mais votada foi: «A Roda da Música». Houve algumas reações, umas de agrado, outras de repúdio. Voltei a ter que explicar o conceito de democracia.” (D.B. 03: 44)

Citando Edgar Morin (2002): “a ciência acostumou-se a sempre afastar o erro das suas concepções. Precisamos integrar os erros nas concepções para avançar no conhecimento”.

Balanco da 3ª fase

Neste mês, continuámos a observar que a categoria **Relação e Comunicação** dominava os diários de bordo das professoras.

As preocupações das professoras centravam-se no resultado comportamental, em reação à mudança de estratégias adotadas para captar a atenção dos alunos, e levá-los a participar ativamente nas aulas. As professoras, por seu lado, compreenderam que ouvir a opinião dos alunos foi um início de mudança, e os alunos sentiram que estavam a ser ouvidos e que eram interlocutores no processo, proporcionando um ambiente envolvente.

A relação/colaboração com os professores titulares era evidente e manifestava-se com o espírito colaborante e de crítica positiva.

Em relação à **Prática Pedagógica Musical** demonstraram maior capacidade de análise das práticas em sala de aula. A mudança de estratégias foi fundamental para se chegar ao ponto de poder negociar com os alunos, considerando que ambas as partes ficaram razoavelmente satisfeitas. Assim pudemos partir para um processo de ensino que saía de uma perspetiva intrínseca para uma perspetiva integrada.

Foi possível um trabalho que privilegiasse as competências a adquirir pelos alunos, foram introduzidos novos conceitos musicais o que produziu evolução pedagógica positiva.

Questões como tipo de atividades a proporcionar aos alunos, ou o modo de negociação das mesmas, e ainda a construção do projeto fizeram parte da **Construção Crítico-Reflexiva**.

Depois de estarem integradas no centro escolar e de aí desenvolverem atividades de enriquecimento curricular de música, as professoras de AECM manifestaram, nestas semanas, a preocupação de avaliar conjuntamente com as professoras titulares o trabalho e as atividades realizadas. O trabalho de avaliação já estava a ser feito através

da autoavaliação das professoras de AECM, nas reuniões com a supervisora e coordenadora de AECM, mas a verdade é que, as professoras titulares ainda não tinham tido espaço para manifestar a sua opinião. Os dados indicam que esta foi uma preocupação que marcou esta fase do trabalho.

Nas reuniões realizadas com o corpo docente do CENSP foi possível analisar e avaliar os factos, iniciando a projeção dos passos seguintes.

4ª Fase – Implementação e Apresentação – abril, maio e junho

Coordenadora de AECM	Professoras de AECM
Intervenção / Reflexão / Análise	Intervenção
<ul style="list-style-type: none"> • Implementação do projeto; • Participação na organização do projeto; • Preparação das atividades a realizar com os alunos; • Apresentação pública. 	<ul style="list-style-type: none"> • Implementação do projeto; • Organização do projeto; • Preparação e realização de atividades; • Organização da apresentação pública.

Durante esta fase salientaram a importância da implementação do projeto na prática pedagógica. Como se foram introduzindo os conteúdos de expressão musical e ao mesmo tempo a melhoria de relacionamento com e entre os alunos.

Salientamos que as professoras de AECM sentiram a importância do espírito de equipa formado ao longo destas semanas, entre todo o pessoal docente do centro escolar. Observaram que se trabalha muito melhor quando se trabalha em equipa.

“Hoje percebi como é importante o trabalho de equipa. Ao trabalharmos todos com o mesmo objetivo podemos contar uns com os outros e cada qual contribui com o que é da sua área, construindo um TODO.” (D.B. 02: 29)

“Gosto muito de trabalhar no CENSP. Entro como se já trabalhasse aqui há anos. Tanto as colegas como as funcionárias tratam-nos como se fôssemos «da casa». A coordenadora do CENSP disse-me que podia almoçar lá na cantina sempre que tivesse os horários do meio dia e da uma hora. O que eu achei simpático e não acontece nas outras escolas.” (D.B. 03: 33)

No início de abril foi elaborado o projeto “A Roda da Música” e entregue para apreciação no CENSP, à coordenadora de escola que posteriormente o enviou para a sede do agrupamento. Logo a seguir às férias de Páscoa, no terceiro período, iniciou-se a implementação do projeto.

“A Roda da Música” começou a tomar forma. Nas reuniões de coordenação foram-se estabelecendo prazos e metas para as escolhas de materiais de trabalho, que ao mesmo tempo que se preparavam estratégias para ministrar competências do programa de AECM, criassem expectativas e despertassem interesse nos alunos.

As professoras de AECM decidiram que o segundo tempo lectivo de cada semana seria totalmente utilizado para uma sessão de preparação do projeto final. Assim na primeira aula semanal foram-se introduzindo os conceitos programáticos definidos para as AECM, incidindo especialmente nos que seriam necessários para consecução do projeto, utilizando, de preferência, métodos de animação, de uma forma aparentemente lúdica. A outra aula semanal era inteiramente dedicada às atividades do projeto, aprendizagem de canções, danças e esquemas de apresentação. Paralelamente a isto, juntamente com as professoras titulares de turma, projetavam-se e executavam-se os trajes e adereços necessários.

“À medida que avançamos no tempo, sentimos as crianças mais receptivas, mais descontraídas e mais colaborantes.” (D.B. 01: 31)

Iniciaram-se os ensaios das canções escolhidas, construíram-se coreografias e desenharam-se os trajes.

“A A., que estava sempre a implicar com os outros no meio das atividades, hoje colaborou de corpo e alma, não perdeu tempo para conversas colaterais. Quando acabou a aula disse que a aula tinha sido muito curta.” (D.B. 03: 38)

Nem todo o processo foi pacífico, ainda se registaram pontualmente casos de mau comportamento, mas na generalidade conseguiu-se cumprir os *timings* e objetivos propostos. Começámos a sentir que estávamos a congregar toda a população escolar em torno do projeto. O painel de cerâmica começou a ter forma, cada forma pertencia a uma estrutura, como uma hierarquia, uma árvore com tronco, folhas, flores, mas uma única árvore. Cada elemento da escola fez a sua peça.

“Se compararmos o ambiente, no princípio do ano letivo com o de agora não tem nada a ver, é mais leve, [...] assim que chego já os garotos vêm a correr ter comigo para subir para a sala. Às vezes dou comigo a pensar: Será que se começa a ter o sentido de CORPO de que fala a minha coordenadora?” (D.B. 02: 48)

A meio do mês de maio, na reunião de coordenação, as professoras de AECM do CENSP comunicaram que havia condições para a realização da apresentação pública no último dia de aulas do ano letivo, 21 de junho, e que toda a valência do 1º ciclo do CENSP estava envolvido, incluindo a unidade de autistas.

“De início não acreditava que os NEE¹⁷ pudessem participar, porque nas aulas precisam de estar acompanhados pela professora do Ensino Especial,

¹⁷ NEE - Alunos com necessidades educativas especiais

mas a professora M. garantia que era possível. Fiquei positivamente surpreendida.” (D.B. 01:37)

“Trabalhar com estes meninos abriu-me horizontes! Vou fazer uma formação nesta área! Talvez musicoterapia... Há pouca gente a dedicar-se a este trabalho com crianças e jovens deficientes. Descobri que podemos ajuda-los a terem momentos verdadeiramente felizes. Estou grata por poder trabalhar com eles.” (D.B. 02:51)

“Foi uma surpresa, para mim, ver que aqueles meninos tinham imensa satisfação em estarem incluídos no projeto.” (D.B. 03:45)

Durante as semanas que se seguiram todo o trabalho nas aulas de AEC foi direcionado para a festa de encerramento e realização do projeto. Ensaíram-se canções e coreografias, construíram-se os adereços, desenvolveram-se contatos para conseguir ter amplificação sonora no espaço de apresentação, enquanto, paralelamente, se ia construindo o painel de cerâmica com a ajuda do ceramista. As professoras de AEC desafiaram o resto da equipa de AEC do Conservatório de Caldas da Rainha para formarem uma banda que pudesse acompanhar as canções. Assim se constituiu uma banda com acordeão, violas, teclado, saxofone, trompete e alguns instrumentos de percussão.

A semana que antecedeu a apresentação pública foi inteiramente dedicada aos ensaios. Foi pedida a colaboração dos pais para alguns trajes, nomeadamente para a turma do 2º A, que interpretou o tema: “ Ai Lim”, canção popular portuguesa.

No dia 21 de junho, com a presença de toda a comunidade escolar, pais, familiares, representantes da direção do agrupamento e o vereador do pelouro da educação do concelho, realizou-se o espetáculo de apresentação do trabalho final de cada uma das turmas.

“Fiquei orgulhosa do trabalho das minhas turmas. Portaram-se à altura. Estavam concentrados no que estavam a fazer.” (D.B. 01: 49)

“Tudo saiu como estava previsto, não houve imprevistos. Esta última semana foi muito cansativa mas valeu bem a pena! Só de me lembrar o que custou chegar aqui! Mas valeu a pena.” (D.B. 03: 50)

“ A minha coordenadora estava sempre a dizer: «o que interessa é o processo, como se vai chegar até à apresentação final, depois será a cereja em cima do bolo». E, de facto assim foi. Valeu o esforço do processo.” (D.B. 02: 53)

As professoras concluíram que o processo que as levou até àquele momento, embora, por vezes, penoso, foi extremamente importante para que a apresentação corresse bem. Perceberam a importância do decorrer do processo.

Recebemos vários elogios públicos pelo nosso trabalho nos discursos que se seguiram ao espetáculo, nomeadamente do vereador do pelouro da Educação e da coordenadora do estabelecimento CENSP.

Balanco da 4ª fase

As categorias que sobressaem mais nesta fase são a **Prática Pedagógica Musical** e a **Relação e Comunicação**.

No que diz respeito à **Prática Pedagógica**, as professoras de AECM concentraram as suas atenções e os seus esforços sobretudo, na concepção e implementação do seu projeto revelando assim competências no que respeita à coordenação de atividades. Nessas atividades houve uma verdadeira preocupação na promoção de uma participação real e implicada da comunidade escolar no desenho e execução das mesmas. Assim sendo, depois de analisar conceitos, estratégias e práticas, assumem ideias e defendem-nas fazendo referência a experiências adquiridas.

Nestas últimas semanas, no que se refere à categoria **Relação e Comunicação**, as professoras focam o sentimento de pertença ao CENSP e especialmente ao grupo de docentes. Nos enunciados revelam que já se sentem docentes da “casa” notando que os alunos e os próprios colegas titulares de turma já as veem como tal. Segundo elas, esta situação foi também proporcionada pelo facto do seu trabalho ter adquirido uma importância crescente, motivado sobretudo pelo empenho de toda a comunidade escolar.

Foi gratificante a inclusão de alunos NEE no projeto. Criou-se uma ligação entre as professoras de AEC e as da unidade de autismo do CENSP que proporcionou a participação destes alunos no processo de aprendizagem, de modo adaptado, e no espetáculo final. Tivemos oportunidade de testemunhar essa satisfação junto dos alunos e dos seus encarregados de educação.

No que respeita à categoria **Construção Crítico-Reflexiva**, nota-se nestas duas últimas semanas uma alteração nos enunciados das professoras. Se até aqui os dados revelavam um discurso e postura de questionamento, descoberta, aprendizagens novas relativamente às práticas, às atividades, enfim, àquilo que as envolvia. A verdade é que, nestas últimas semanas, deixaram de ser tão questionadoras e até inseguras e adotaram uma postura mais confiante e reveladora das aprendizagens que realizaram. Destacam

ainda, a importância da comunicação interna entre coordenação e professores, sobretudo no concernente às atividades do projeto. Por último, referem a importância de se experimentar as atividades que se pensam realizar e de preparar tudo minuciosamente. Elas apontam este aspeto como sendo fundamental para o sucesso do projeto. Usaram os conhecimentos adquiridos na sua formação específica para as AECM e acrescentaram exigência, criatividade e adequação aos objetivos das atividades e aos gostos e aspirações dos alunos. As Professoras de AECM revelaram elevadas competências no que respeita à capacidade de análise dos problemas e à busca de soluções.

5ª Fase – Avaliação - julho

Coordenadora de AECM	Professoras de AECM
Intervenção / Reflexão / Análise	Intervenção
<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre as atividades desenvolvidas; • Cruzamento dos Diários de Bordo das professoras de AECM e da investigadora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre as atividades desenvolvidas; • Redação do relatório final.

Do relatório final fazem parte as reflexões finais individuais, documentos pessoais onde as professoras descrevem o ano letivo e refletem em torno de todo o processo realizado nos últimos cinco meses. Estes documentos possuem um cariz descritivo e analítico e, por ser escrito no final de todo o processo, permite-nos perceber quais os acontecimentos que são realçados pelas intervenientes, quais os aspetos a que dão mais valor e a reflexão que é feita em torno daquilo que se conseguiu e não conseguiu atingir e desenvolver.

A informação constante nestes documentos foi escrita, não na altura em que os acontecimentos se deram, mas sim à *posteriori*, após terminado o processo. Por isso, possuem mais informações e, por vezes, maneiras de ver e de entender as coisas de forma diferente daquelas que demonstraram nos diários de bordo.

Os relatórios finais foram construídos em três partes: Enquadramento, Registo de Observações; e Conclusões.

Os relatórios, tal como os diários de bordo foram analisados segundo as três categorias atrás indicadas: **Relação e Comunicação, Construção Crítico-Reflexiva e**

Prática Pedagógica.

A **Relação e Comunicação** diz respeito à capacidade de relacionamento com os outros. Repercute o estabelecimento da comunicação positiva e na intenção de relações interpessoais de confiança, a promoção da participação ativa, capacitação e implicação dos alunos, bem como sentimentos e emoções. Incluem-se os enunciados relativos à criação de empatia com todos os que comunicam com as professoras no CENSP.

A **Construção Crítico-Reflexiva** diz respeito à capacidade de reflexão sobre os conceitos, estratégias e práticas. São tidos em conta enunciados que referem a crítica das suas práticas, a análise dos problemas detetados e a busca de soluções.

A **Prática Pedagógica** diz respeito à autoexigência, à atualização permanente na utilização das ferramentas e metodologias da expressão musical, nomeadamente nas Práticas Pedagógicas. São tidos em conta os enunciados respeitantes à coordenação de atividades, e a capacidade das professoras de AECM de promoverem uma participação real e implicada dos alunos no desenho, execução e avaliação dos projetos desenvolvidos.

No aspeto **Relação e Comunicação** as professoras de AECM referiram que de início foram bem recebidas pela coordenadora de estabelecimento e pelas auxiliares de ação educativa. No que diz respeito às professoras titulares de turma foi necessário ir criando laços, visto que, na generalidade, os professores do 1º ciclo têm uma certa desconfiança em relação aos professores de AEC.

O conhecimento aprofundado dos alunos foi uma preocupação constante antes e ao longo do projeto, mas possuiu maior importância no início do processo em janeiro. Como forma de se aproximarem dos alunos e criarem com eles uma comunicação positiva, empática e uma relação de proximidade, experimentaram variadas metodologias criando estratégias de forma mais lúdica. Esta atitude permitiu um melhor conhecimento de cada um dos alunos, tal como permitiu que as professoras gerassem reflexões em torno dos aspetos que devem ser tidos em conta no trabalho com as crianças:

“No início do ano letivo pensei que seria muito difícil fazer alguma coisa destes meninos e meninas, mas à medida que o tempo foi passando percebi que tinham muito potencial e que a integração neste centro escolar tinha sido difícil para todos.” (R.F. 01: 36)

“São crianças muito diferentes umas das outras. Algumas vêm de pequenas aldeias, outras de bairros problemáticos da cidade, e ainda há alguns estrangeiros. Não foi fácil chegarmos até eles. Levámos

algumas semanas até estabelecermos confiança mútua.” (R.F. 03: 31)

“Desde o momento que lhes pedimos opinião sobre o que poderíamos fazer no final do ano letivo, conseguimos alcançar uma boa relação que se veio a projetar no produto final.” (R.F. 02: 34)

O facto de terem o apoio da coordenadora do estabelecimento levou-as a terem mais confiança na abordagem às turmas. Referem várias experiências que lhes permitiram conhecer melhor os alunos, aplicando alguns conhecimentos e estratégias que nunca tinham feito na prática, essencialmente, conhecerem-se melhor, tomar consciência das suas próprias capacidades:

“Durante esse período todas estas novas estratégias ajudaram-nos a ganhar confiança com os nossos alunos, em nós próprias e deu-nos vontade de querer dedicar-nos cada vez mais”. (R. F. 02: 24)

“A possibilidade que lhes demos para contribuírem para o projeto acabou por nos aproximarmos mais e para os alunos, entre eles, estabelecerem novas relações. Para isso foi fundamental a coordenadora do CENSP”. (R.F. 01: 29)

“Confesso que de início pensei que nunca conseguiríamos fazer nada naquele centro escolar, felizmente estava enganada, fomos conseguindo criar laços e fiquei muito surpreendida com a mudança de alguns alunos.” (R.F. 03: 22)

As professoras, nos enunciados, dizem sentir que o seu trabalho contribuiu para fomentar as relações interpessoais com os alunos e como, a determinada altura, a sua presença era desejada pelos alunos.

“A mudança de estratégias operou mudanças. Senti que a nossa intervenção estava a ser benéfica para o ambiente vivido no CENSP.” (R.F. 01: 30)

“Variadas vezes, quando dava a aula por terminada, os alunos queriam ficar mais tempo. Isto era impensável no início do ano letivo em que os alunos estavam desejosos de sair da sala.” (R.F. 02: 25)

Através dos relatórios finais apercebemo-nos que as professoras de AECM assumem ter contribuído para que se estabelecesse uma comunicação positiva e de melhoria das relações existentes entre os alunos no centro escolar.

“Desde que resolvemos ouvir a opinião dos outros (alunos e professores titulares de turma) sentimos que nos estávamos a aproximar mais. Fizemos um esforço para mudar a nossa intervenção e abordagem nas aulas, mas valeu a pena.” (R.F. 02: 25)

“Apesar de estarmos a cumprir o programa elaborado pela nossa coordenação, a nossa decisão de tornar as aulas mais lúdicas favoreceu

a aproximação aos alunos e facilitou uma maior interação.” (R.F. 01: 20)

Ao mesmo tempo, as professoras de AECM, foram notando que, ao ser solicitada a participação dos alunos, estes também melhoravam o relacionamento entre si. A participação democrática nas decisões em sala de aula extravasava para o recreio e começava a fazer-se notar pelas professoras titulares. Também começaram a sentir que a sua presença era desejada pelos alunos.

“A meio do ano havia alunos à minha espera ao portão da escola. Faziam-me muitas perguntas até chegarmos à sala de aula. Quando tive de faltar preocuparam-se comigo, na aula seguinte queriam saber se estava bem.” (R.F. 03: 33)

“Assim que entrava pelo portão da escola ficava rodeada de alunos aos saltinhos até chegar à sala de aula.” (R.F. 01: 42)

Pelos dados dos diários de bordo e dos relatórios finais as professoras de AECM assumem que a sua ação contribuiu significativamente para fomentar uma comunicação positiva e para melhorar as relações no centro escolar.

No que se refere à **Construção Crítico-Reflexiva** é importante observar quais os momentos que foram cruciais para a consecução do projeto e a análise crítica e reflexiva que fazem dos mesmos.

As professoras de AECM começam por referir a importância que possuiu a sua integração através das reuniões com o corpo docente do CENSP e com a coordenação de AECM. Se, por um lado, favoreceu o conhecimento mais aprofundado dos alunos e dos professores, por outro, consciencializou-as para o tipo de trabalho que se insere na expressão musical e a forma como deve ser feito. No final do projeto, as professoras de AECM reconhecem que, apesar de lhes ter sido dado muito trabalho, ao mesmo tempo, este trabalho fê-las inteirarem-se de inúmeros aspetos que lhes eram desconhecidos, fomentou o desenvolvimento das suas capacidades e, sobretudo, ajudou na superação das suas limitações.

“O primeiro período serviu para fazemos o diagnóstico de situação. [...] Quando optámos por fazer este projeto e decidimos mudar as estratégias da ação, o que não foi fácil, tivemos que empreender um trabalho árduo de pesquisa de outros modelos de prática pedagógica.” (R.F. 03: 31)

“Durante duas semanas estivemos a realizar pesquisa de material e construímos uma base de dados composta por documentos como os planos de aula semanais, mensais e atividades.” (R.F. 02: 25)

As professoras reconheceram que, a pesquisa e adaptação dos tempos letivos à realidade do CENSP, foi uma ótima oportunidade de se integrarem no mesmo, de

conhecerem os professores e alunos, de aprenderem novas técnicas, metodologias e estratégias, de analisarem e refletirem sobre práticas e métodos, e, por último, uma boa forma de aprofundarem e complementarem as informações recolhidas para o projeto “A Roda da Música” enriquecendo-as com novas ideias.

No âmbito da **Prática Pedagógica**, as professoras de AECM fazem a avaliação do projeto “A Roda da Música” refletindo em torno do processo e resultados.

O projeto dividiu-se em três momentos: a **canção**, a **dança** e a **apresentação pública**. Depois de ultrapassados obstáculos como a barreira da comunicação, as professoras, munidas de novas estratégias criaram soluções para a aplicação prática de conteúdos do projeto. Demonstraram capacidade de identificar obstáculos e de encontrar soluções para os ultrapassar. O projeto foi sofrendo alterações em função dos condicionamentos que iam surgindo.

No entanto, os dados indicam que os objetivos propostos para este projeto foram cumpridos.

“No final do 2º período praticamente todas as novas estratégias estavam a dar resultado. A disciplina na sala de aula não tinha nada a ver com o início do ano letivo. Foi muito mais fácil introduzir conteúdos do programa e os alunos estavam visivelmente mais satisfeitos. Foi possível iniciarmos com a implementação do projeto logo no início do 3º período.”
(R.F. 01: 31)

Quanto à apresentação do projeto, os enunciados reconhecem que as canções e as danças foram indutoras não só de aprendizagem como de espírito de unidade.

“O facto de os alunos terem participado na escolha das canções foi fundamental para a consecução das mesmas. Já não eram só os alunos que aprendiam as canções, mas também as professoras titulares e algumas funcionárias de apoio à ação educativa.” (R.F. 03: 32)

“Senti-me muito orgulhosa do produto final: a apresentação pública do trabalho que tanto me empenhei. É pois, a cereja em cima do bolo! Um bolo que custou tanto a fazer e que não é só bonito como é bom também.”
(R.F. 02: 31)

“Foi, para mim uma enorme satisfação ver aqueles meninos e meninas desempenhando o seu papel, no palco, com olhinhos brilhantes, felizes, cantando e dançando para um público atento e por vezes emocionado.”
(R.F. 01: 29)

As professoras questionaram-se e concluíram que, positivamente, tinham promovido aprendizagens de expressão musical, e que através delas tinham fomentado a aproximação entre alunos e entre elas próprias e os alunos.

As professoras de AECM terminam os seus relatórios finais reforçando a importância do apoio à formação ministrado no Conservatório de Caldas da Rainha e, como neste tempo, adquiriram um substancial conjunto de aprendizagens e competências ao colocar em prática conhecimentos adquiridos teoricamente.

“Os bons e os menos bons momentos passados durante este ano letivo ofereceram-nos excelentes espaços de partilha de conhecimentos e novas aprendizagens. Evoluímos muito a nível profissional, mas também pessoal.” (R.F. 01: 33)

“Este ano letivo foi um ano muito variado, talvez o que trabalhei mais até agora. Cresci como profissional e como pessoa. As novas aprendizagens enriqueceram a minha bagagem de ferramentas. O apoio dado através da formação quinzenal no Conservatório de Caldas da Rainha foi imprescindível para o sucesso do projeto.” (R.F. 02: 36)

“Através da necessidade de resolver alguns problemas de comportamento, enfrentámos a dura tarefa de pesquisar e adquirir novas formas de ministrar a disciplina de expressão musical. Foi, para nós, uma aprendizagem constante, ao mesmo tempo que superávamos os desafios no terreno. Valeram bem as horas de formação no Conservatório, nomeadamente as sessões de mediação de conflitos, a elaboração de fichas de observação, das fichas individuais, que sempre me parecia muito papel, e tudo isto me fez crescer como pessoa e como profissional.” (R.F. 03: 43)

Tudo indica, pois, que as professoras de AECM reconhecem que, no período de duração do processo que culminou com o projeto “A Roda da Música”, não foi apenas a vertente profissional que foi desenvolvida, mas também a vertente pessoal.

“[...] é importante compreender não só os outros como a si mesmo, a necessidade de se auto-examinar, de analisar a autojustificação, pois o mundo está cada vez mais devastado pela incompreensão, que é o cancro do relacionamento entre os seres humanos.” (Morin, 2002: 8)

Balanco da 5ª fase

Os relatórios do projeto revelam aspetos pertinentes àcerca das três categorias notoriamente na mesma frequência. Como este documento reflete em torno do processo de todas as etapas do projeto, por vezes, aparecem as três categorias interligadas.

No que diz respeito à categoria **Relação e Comunicação** apontam para a preocupação constante com a necessidade de fomentar a comunicação, a empatia e a criação de relações positivas e proficuas entre as professoras e os alunos, e entre os próprios alunos entre si. Apontam ainda a importância de fomentar boas relações com

todos o pessoal docente do CENSP.

Destacam o papel da coordenadora do estabelecimento que as acolheu no centro escolar, as integrou junto do corpo docente e facilitou um conjunto de ações.

No que concerne à categoria **Construção Crítico-Reflexiva**, as professoras de AECM apontam, no seu entender, que o processo que originou o projeto foi da maior importância. Refletem e analisam cada fase em termos de aprendizagens adquiridas, quer a nível pessoal, quer a nível profissional.

Todas reconheceram a importância da formação, nomeadamente as sessões com a medidora de conflitos e o diagnóstico realizado em janeiro. Ambas as medidas facilitaram a integração no CENSP. Esta integração permitiu não só um melhor conhecimento dos alunos e corpo docente, mas também de diversas técnicas e metodologias do ensino/aprendizagem.

Destacam a importância que teve a construção de documentos e a sua organização. Reconhecem a importância desse aspeto burocrático para que todo o processo decorra sem problemas e que possa ser rentabilizado ao máximo. À medida que se iam envolvendo na concepção, na implementação e na avaliação do projeto, mais se consciencializavam da necessidade de possuir boa e organizada documentação.

Quanto à categoria **Prática Pedagógica** foi preocupação das professoras de AECM fazer uma avaliação de resultados. Isto porque a reflexão sobre a concepção e implementação já o tinham feito, anteriormente, nos seus diários de bordo.

As professoras de AECM referem as experiências vividas em cada uma das fases do projeto. Referem particularmente a preocupação constante, durante o processo de preparação apresentação pública, em proporcionar momentos de aproximação entre os alunos. Segundo os enunciados das professoras estes foram conseguidos. Os dados indicam-nos que foram mais longe, ao trabalharem também com a unidade de autista de modo a que estes participassem ativamente na festa/apresentação do final do ano letivo.

Da apresentação pública “A Roda da Música”, os enunciados referem que este foi um momento muito importante para os alunos e professores do CENSP, uma vez que puderam apresentar a toda comunidade escolar e aos encarregados de educação o resultado do trabalho do ano letivo em AECM.

As professoras de AECM terminam o relatório com referências acerca de quão profícuo foi este ano letivo e a importância com que se revelou, quer no seu desenvolvimento profissional, quer no seu nível pessoal.

Resumo

Tal como foi referido na introdução deste capítulo, os registos dos diários de bordo da investigadora/coordenadora, os diários das professoras de AECM e as reflexões do relatório final, foram os elos da análise do objecto de estudo desta investigação. Os dados foram analisados no âmbito das reuniões de coordenação das AECM e agrupados por fases de desenvolvimento.

Os diários de bordo revelaram-se preciosos documentos de descrição das observações e práticas bem como, de análise e reflexão das ações e situações. Em cada fase de análise elaborámos um balanço onde, de uma forma resumida fomos apontados os aspectos mais pertinentes e de maior relevo dentro de cada uma das categorias escolhidas. Foi realizada, também, uma análise às reflexões individuais do relatório final, bem como um balanço. Elaborámos esta análise de modo a que nos fosse possível apurar as competências que se foram desenvolvendo ao longo do projeto, chegando aos resultados e conclusões que nos ajudarão na busca de interpretações e que nos fornecerão informações relevantes acerca do que estamos a investigar.

Vamos prosseguir para o capítulo V com a apresentação dos resultados e as conclusões gerais, as limitações do estudo e as recomendações futuras.

Capítulo V – Resultados e Conclusões Gerais

Introdução

Após a análise e descrição dos dados, neste capítulo faremos a apresentação dos resultados. Retomando as questões de investigação tentaremos encontrar respostas que nos traduzam o sentido e significado deste estudo.

Centraremos a discussão em torno da informação tratada no enquadramento teórico-conceitual, relacionando-o com o objeto (O) de estudo.

Apresentaremos uma *mandala*, uma síntese iconográfica como representação dos resultados da investigação.

Passaremos, depois, à apresentação das conclusões gerais, das limitações do estudo e das recomendações para o futuro.

5.1. Apresentação dos Resultados

Esta investigação envolveu um trabalho de estudo, análise e reflexão no que diz respeito à coordenação de professores de música, num contexto específico – Atividades de Enriquecimento Curricular de Música. Esta pesquisa consistiu num estudo de caso sobre uma investigação-ação. Um estudo de caso por parte da investigadora, também coordenadora de AECM, sobre a concepção, implementação e avaliação de um projeto da autoria da equipa de professoras de AECM colocadas no Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo.

No capítulo IV desta pesquisa abordámos detalhadamente a descrição e análise dos dados recolhidos através dos instrumentos já atrás referidos e explicitados, possibilitando-nos, assim, interpretar e entender a informação recolhida. Neste capítulo foi nosso objetivo apresentar os resultados a que se chegou com este estudo.

No início do século XX, o ensino da música na Europa sofre mudanças. Surgem vários pedagogos e vários métodos do ensino/aprendizagem da música, todos na perspetiva do ensino ativo e intuitivo. Influenciados pelo movimento escolanovista, em expansão na Europa, músicos e pedagogos como Edgar Willems, na Bélgica; Jacques Dalcroze, na França; Carl Orff, na Alemanha; Maurice Martenot, na França; Zóltan Kodály, na Hungria; Shinichi Suzuki, no Japão, desenvolvem propostas inovadoras para o ensino de música, como uma alternativa para a escolarização de crianças oriundas de classes sociais desfavorecidas. A pedagogia musical foi sendo introduzida através de um conceito operativo baseado na ação, na experiência e na intuição. A partir de Dalcroze, que preconiza que o corpo é catalisador do ritmo e de todos os fenómenos musicais,

deixou-se para trás o conceito de que a música se baseava em teorias livrescas e algumas das quais fastidiosas.

O ensino da música sofreu uma transformação assinalada pelo modo como os pedagogos musicais assentavam as suas teorias na prática do *eu sinto*, em oposição ao velho conceito do *eu sei*. O pedagogo alemão Carl Orff contribuiu substancialmente para a ampliação e solidificação do ensino da música, através da criação de instrumentos ainda hoje conhecidos como instrumentos Orff. A maioria dos métodos de educação musical parte de uma concepção mais completa e real da criança e, quase todos, reconhecem a importância do ritmo como elemento ativo da música, dando prioridade a atividades de expressão e de criação.

O ensino da música assume um papel indutor e catalisador na educação das crianças e jovens. Embora esta esteja contemplada no CNEB, é apoiada em contexto das AEC, fora do horário letivo e tem uma dinâmica de prática musical na linha dos pedagogos do séc. XX.

Por isso, o perfil do professor de ACM está longe de encontrar uma definição exata. Por um lado tem um programa que deverá formalmente cumprir, por outro encontra-se fora do horário normal do plano de estudos dos alunos, o que convidaria a um espaço mais lúdico, não formal. Em qualquer das formas o professor de AECM é um profissional que deve possuir vastas competências, quer a nível da pedagogia da música, quer a nível pessoal. Embora a sua principal função seja o ensino da música, deve estar capacitado de que trabalha com pessoas e para as pessoas.

É preciso que existam bons profissionais para que o ensino da música seja bem lecionado e atinja os objetivos propostos pelas orientações metodológicas, sob as quais se rege a disciplina. E, neste quadro, surge um aspeto fundamental: a formação dos professores de AECM.

A formação assume um papel de auxílio à preparação dos professores de AECM para a sua prática pedagógica. Assume, assim, a importante tarefa de preparar o professor apostando na aquisição e desenvolvimento de competências teóricas e práticas, na possibilidade de experimentar o que aprendeu e de reconhecer os seus limites.

Como investigadora e, simultaneamente, como coordenadora das AECM, mantivemos sempre uma ligação intrínseca a este estudo. A necessidade de investigar e de refletir sobre os caminhos que as AECM têm percorrido, nomeadamente num centro escolar socialmente difícil, levou a que formulássemos a seguinte questão:

Quais os contributos da música no 1º ciclo no que concerne ao enriquecimento das práticas pedagógicas, dos projetos escola e da integração dos alunos a um novo espaço do Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo?

Como já foi referido anteriormente, esta investigação foi realizada em torno de duas vertentes: a formação de professores das AECM; e o projeto realizado no contexto das AECM no CENSP, durante os segundo e terceiro períodos.

A investigação-ação desenvolveu-se no centro escolar onde as professoras de AECM lecionam e, onde as mesmas conceberam um projeto, que foi também alvo deste estudo. A concepção, implementação e avaliação deste projeto, permitiu às professoras de AECM adquirirem e desenvolverem um conjunto de competências essenciais à sua profissão. Dentro deste contexto, mais uma vez questionámos:

- Observam-se contributos das AECM nos projetos escola, e o seu impacto ao nível da comunidade escolar?

Observámos e identificámos a existência de contributos das AECM no projeto escola, e impacto positivo ao nível de alunos, professores titulares de turma e professores de AECM.

Desde o primeiro período do ano letivo, as professoras perceberam que o fator comunicação e **relação com os outros**, era fundamental para a consecução da lecionação da disciplina de expressão musical. Se por um lado não entenderam logo as reações comportamentais dos alunos, por outro tentaram várias estratégias para que a relação com os alunos se modificasse. Entenderam que seria impossível realizar qualquer tipo de trabalho se não existisse qualquer tipo de comunicação com os alunos. A mesma questão levantou-se em relação aos professores titulares de turma, em que a comunicação e o diálogo estabeleceram pontes para a **relação com o outro**. Esta perspetiva da relação positiva com o outro é fundamental para a ação prática e pedagógica da expressão musical, porque é através da comunicação que todo o processo se transmite.

Uma das professoras de AEC mostrava mais facilidade do que as outras para a relação com os outros, mas ao entender que a integração no local de trabalho tinha que passar pelo bom entendimento, este constituiu, tanto para ela como para todas as outras professoras, uma preocupação constante e decisiva ao longo da experiência. Neste contexto salienta-se o pedido de resposta especializada sobre a mediação de conflitos, a qual foi disponibilizada pela nossa coordenação. Foi salientado pelas professoras

titulares a importância que este projeto teve na mudança de atitude dos alunos perante a escola e a aprendizagem

Perante a situação de estarem a leccionar a um público que também se encontrava em processo de integração escolar, repensaram a sua ação em favorecimento da dinâmica da **inclusão**. De facto, todos os alunos frequentavam aquela escola pela primeira vez, vieram para inaugurar o novo centro escolar oriundos de escolas diversas do concelho. Perceberam, as professoras de AECM, que a sua prática tinha que comportar e conter parâmetros que favorecessem a inclusão dos alunos paralelamente à sua integração. Assim, agiram de forma democrática, ouvindo os outros, alunos e professoras titulares de turma, e daí retiraram as premissas necessárias à construção do projeto.

As professoras de AECM compreenderam que para garantirem que as suas aulas se realizassem de um modo positivo teriam que fazer alguma “negociação” com os alunos. Então revelaram uma atitude de abertura às opiniões dos alunos e lançaram-se em sessões de **experimentação** de várias técnicas de expressão musical, para a introdução dos conceitos contemplados no programa da disciplina. Destas sessões foram recolhidos contributos positivos tanto para as aulas como para o projeto. As professoras consideraram que estas sessões desinibiam os alunos e descobriram alguns alunos com fortes aptidões na música, alunos esses que, posteriormente, foram direcionados para o ensino articulado especializado da música, no 2º ciclo.

Esta opção de experimentação na expressão musical é uma componente facilitadora da criação e da criatividade sonora. Experimentando, as crianças estão a descobrir diversas sonoridades, ao mesmo tempo que descobrem a percepção de que a construção sonora ronda o infinito. São inúmeras, e muitas vezes irrepetíveis, as combinações rítmicas e melódicas que se podem obter. Através da experimentação os alunos foram assimilando outras sonoridades, conheceram canções e danças de outras culturas, experimentaram e escolheram as que gostariam de apresentar.

As professoras de AECM ao introduzirem a *escuta ativa*, encetaram um trabalho de **movimento corporal**, que até aí nunca tinha sido experimentado. O movimento, para além de ajudar nas coreografias das canções, também auxilia a desinibição das crianças, que vivem rodeadas de estereótipos disseminados pela comunicação social, corrige problemas de lateralidade e transmite o que se sente ao escutar a música.

É defendido por todos os pedagogos que atrás citámos, a importância da **prática vocal**. A voz é o primeiro meio de comunicação do ser humano, que se aprende e

organiza através da imitação e faz parte de um código social. Assim, as professoras de AECM acharam importante que as escolhas das canções não se condicionassem apenas a canções portuguesas, mas que se privilegiasse, também, a inserção de outras, com as quais alguns alunos estrangeiros se identificassem. Assim se volta a falar de inclusão, em que toda a turma cantou a canção escolhida democraticamente por todos. Conjuntamente com a prática vocal, desenvolveu-se a **prática instrumental**, proporcionando aos alunos o conhecimento de novas fontes sonoras, como o instrumental Orff. Inicialmente partiu-se da imitação, na linha da pedagogia Susuki, em que os alunos repetiam o que a professora tocava, seguindo-se para uma fase em que a professora propunha uma célula rítmica ou melódica, diferente para cada tipo de instrumento.

Através da prática instrumental foi possível levar os alunos à prática da **improvisação** instrumental e sonora. Não foram só utilizados instrumentos convencionais, mas também outros criados pelos alunos durante o primeiro período, de modo que foi possível construir-se algumas *paisagens sonoras*, na linha de Murray Schafer. Essas *paisagens sonoras*, foram improvisadas em grupos de alunos, serviram em parte para estabelecer regras de convivência e, conseqüentemente, dar consistência ao conceito de coesão do grupo.

Com o domínio da técnica de improvisação partiu-se para a **composição**. Esta área já não foi tão fácil, no entanto alguns alunos revelaram-se bastante ágeis a compor. Foi possível criar regras para composição que se repercutiram na atitude. A composição coletiva, por exemplo, carecia de que cada um dos alunos participasse e induzisse a atitude para que o outro também participasse. Foram utilizadas várias composições de Jos Wuytack, construídas e desconstruídas, como exemplos indutores. Foi possível, assim, criarem-se os acompanhamentos rítmicos e as introduções das canções do projeto “A Roda da Música”.

De notar, também, que as metas estabelecidas no projeto corresponderam aos temas do projeto escola, no qual colaboraram os professores de atividade física e as professoras titulares de turma. A escolha das canções também foi inclusiva, pelo facto de terem sido escolhidas canções de países e culturas dos alunos. Esta **relação com outras áreas do saber** gerou, para além da colaboração na coreografia, pelos professores de atividade física, pelos professores titulares de turma, a atitude de se envolverem no projeto, quer contribuindo com a construção dos trajes, quer gerindo e libertando horas da componente letiva dedicada às expressões, quer acompanhando os

alunos nos ensaios para a apresentação pública. Foi através desta empatia e dinâmica criadas no CENSP, que o corpo docente projetou, e realizou, a construção do painel que se encontra no pátio interior do centro escolar, como reflexo das condições criadas neste projeto integrador. De facto, cada peça do painel foi feita por uma pessoa, alunos, professores, tendo o projeto inicial sido elaborado por um ceramista, reproduzindo o conceito da identidade escolar.

O projeto “A Roda da Música” revelou-se como um conjunto de ações e atividades que tiveram a envolvimento de toda a comunidade escolar e que ficou associado, através deste **projeto artístico**, à possibilidade de se poderem construir outros.

O empenhamento dos professores titulares, em conjunto com as professoras de AECM, prolongou-se para o ano letivo que se seguiu através de um outro projeto conjunto das AEC com as professoras titulares: “Histórias e Canções”, em processo de escrita criativa, os alunos foram escrevendo a história de algumas canções já existentes, nomeadamente de Margarida Fonseca Santos, e, numa segunda fase, de canções para histórias infantis de vários escritores. Numa das atividades contaram com a colaboração do Professor Amílcar Martins, que animou um espaço de “Histórias de canções”.

Voltando aos objetivos desta investigação:

- Observam-se contributos das AECM na inclusão dos alunos no novo espaço escolar?

Observámos e identificámos a existência de contributos das AECM para a integração dos alunos no novo espaço escolar. A música no 1º ciclo pode, assim, contribuir como elemento indutor nas seguintes vertentes:

- **Relação com o outro;**
- **Inclusão;**
- **Experimentação;**
- **Movimento corporal;**
- **Prática vocal;**
- **Prática instrumental;**
- **Improvisação;**
- **Composição;**
- **Relação com outras áreas do saber;**
- **Projetos artísticos.**

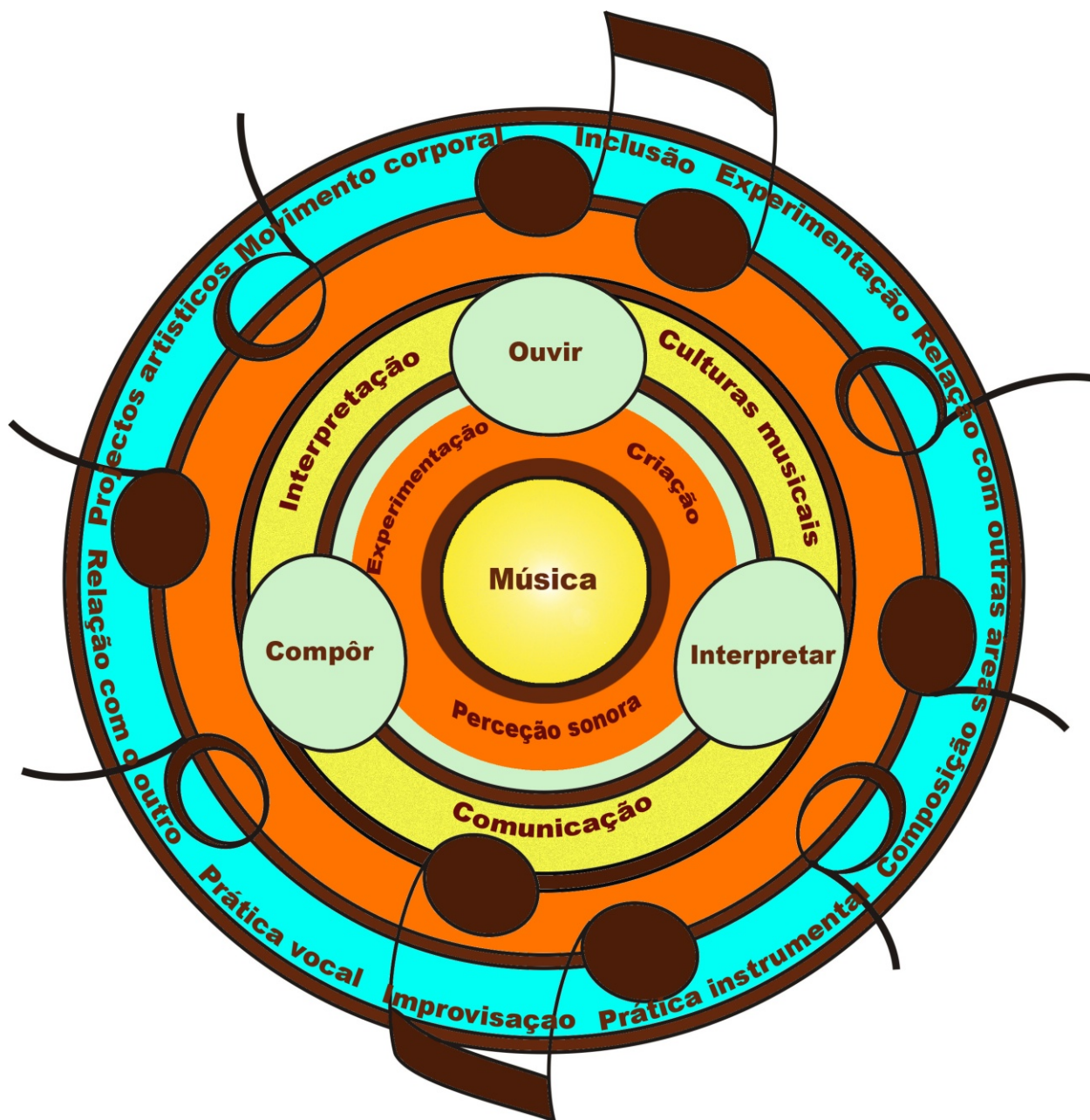


Figura 15 - Mandala "A Roda da Música", de Ana Sofia Ambrósio, sob nossa proposta.

Construímos uma *mandala* em jeito de síntese, “(...) podemos dizer que uma *mandala* é um diagrama simbólico que pressupõe uma confluência de campos diversos de energia, exprimindo-se a partir de uma combinação de círculos, triângulos e quadrados” (cf. Martins, 1998: 328)

Ao olhar a *mandala* vemos um desenho circular, que contém em seu interior formas circulares variadas, cinco como as cinco linhas da pauta. No centro desse desenho há uma área da qual tudo foi gerado - Música.

O ponto principal da *mandala* é o seu centro, a música ao redor do qual o desenho se desenvolve. Esse ponto é um foco visual que atrai o olhar do observador da *mandala* e que representa a essência da investigação. Os outros elementos estão ligados com esse central e de certa forma dependem dele, pois desenvolvem-se a partir da sua existência, nomeadamente a triangulação dos três eixos das Orientações Metodológicas do ensino da música no 1º ciclo, **ouvir**, **interpretar** e **compor**. Esta triangulação comporta a percepção sonora, a experimentação e a criação, que por sua vez se expressam através das diferentes culturas musicais, da sua interpretação e a posterior comunicação das mesmas, através do projetos e atividades musicais representadas por grandes e simétricas figuras musicais, que projetam as hastes para o exterior, simbolizando a projeção para o mundo exterior.

Os contributos anteriormente referidos podem ser observados no círculo exterior da *mandala*, que concebemos para este estudo.

5.2. Conclusões Finais

No final desta investigação fica-nos a certeza de que podemos olhar para trás e reconhecer que construímos e partilhámos um conjunto de aprendizagens.

A nossa posição de investigadora, por um lado, e coordenadora das AECM por outro, revelou-se complexa mas extremamente enriquecedora. Como coordenadora das AECM revelou-se como um contributo precioso à nossa ação de formação de professores e, também, na nossa ação na prática como docente do ensino especializado da música.

Esta pesquisa permitiu-nos verificar na prática, como as competências de expressão musical podem ser administradas através das AECM e como estas podem contribuir para os projetos escolares e para construir, na prática, o conceito de identidade de escola num processo de inclusão no seio da comunidade escolar.

Foi, para nós, fundamental assumirmos que a educação integral do indivíduo só se promove na plenitude de vivências expressivo-comunicativas e estéticas, aliadas à aquisição e produção de saberes e competências de leitura e interação com o mundo. As práticas de atividades expressivas, como a música, contribuem declaradamente para a estruturação do pensamento e expressão da personalidade. Direccionámos assim a nossa ação quer em relação à formação dos professores de AECM, quer na relação destes com a comunidade escolar em que estavam inseridos.

Revelou-se-nos de forma muito clara que à escola, tomada como referência cultural, compete a promoção de experiências múltiplas e vivências exploratórias de produções artísticas. Assim, as AECM revelaram-se como uma solução possível e positiva na vivência da expressão musical na escola, mesmo sendo ministrada fora do horário lectivo. A participação em projetos, como o que serviu de base à nossa investigação, promovem enriquecimento e fruição artística e musical, ao mesmo tempo que são indutores de relação e comunicação. A expressão musical, apresenta-se assim como facilitadora da socialização, interage com o trabalho escolar e promove as relações de cooperação dentro da escola, o que resulta como mais valia para a comunidade escolar.

No 1º ciclo do ensino básico, o grande objectivo do ensino da música é o desenvolvimento da literacia musical, cujo processo de ensino e aprendizagem assenta na conjugação de atividades relacionadas com a audição, interpretação e composição. A proposta do projeto foi construída, por isso, em ambiente e contexto estimulativo de

modo a que as crianças, tidas sempre como capazes, pudessem desenvolver todas as suas capacidades musicais, aprendendo fazendo, o que o demonstraram durante o processo.

Após a conclusão deste projeto, duas das professoras de AEC foram reconduzidas no CENSP nos dois anos letivos que se seguiram. Aí têm desenvolvido a sua ação e consideram que tem sido muito mais fácil introduzir e propor outras atividades. As duas enveredaram pelo estudo da musicoterapia e desenvolvem um projeto com a unidade de autistas do CENSP.

Podemos assim dizer que existiu continuidade de trabalho com o desenvolvimento de outros projetos análogos, tanto no CENSP, como em outros centros escolares do concelho que estão sob a nossa coordenação pedagógica.

5.2.1. Limitações do Estudo

Na investigação, existem sempre limitações. Umas previsíveis ao longo do desenvolvimento, outras imprevisíveis e que de alguma maneira vêm condicionar alguns fatores da pesquisa. Para além das reformulações que qualquer projeto em desenvolvimento pressupõe, é possível identificar alguns fatores que destacamos como limites no estudo e que passamos a enunciar:

- O factor do centro escolar ser novo, ainda sem história e sem identidade própria, que levou as professoras de AECM a serem parte desta construção, não podendo realizar um diagnóstico de situação logo no primeiro período;
- Uma outra limitação ao estudo foi a não permissão de captação de imagens com alunos, salvaguardada em regulamento do centro escolar. Apenas conseguimos, através da professora de uma turma, obter autorização dos encarregados de educação, por escrito, para a utilização de uma fotografia do projeto.

5.2.2. Recomendações Futuras

Uma das formas privilegiadas de formação de professores de música prende-se com a experimentação real e refletida (Sousa, 2010). Uma experimentação séria e refletida assume-se como forma privilegiada de formar professores de música competentes, capazes de realizar uma prática consciente e analítica.

A formação contínua é um espaço privilegiado para o desenvolvimento da prática pedagógica, deve ter continuidade para a aquisição de competências quer a nível

profissional como pessoal. É importante que conjugue uma abordagem de constante reflexão, análise, crítica e que incida sobre os dados empíricos da ação pedagógica.

Este estudo realizou-se num centro escolar e foi estudada a ação das professoras de AECM num projeto realizado com os alunos. Consideramos que seria interessante realizar este estudo em outros centros escolares. Obteríamos os mesmos resultados? Seriam observados os mesmos desenvolvimentos de competências e de aprendizagens?

O projeto das professoras de AECM obteve ótimos resultados, e verificámos através do seu desenvolvimento, uma verdadeira reviravolta a nível de comportamento e de integração dos alunos ao CENSP. Temos a consciência de que foi realizado de forma gradual e progressiva, respeitando sempre a integridade dos alunos e o regulamento da escola. E esta é a razão de existirem poucas fotos, visto que o regulamento da escola não permite a captação de imagens dos alunos para quaisquer fins. Pensámos que, posteriormente, poderíamos adaptar e adequar este projeto em outras escolas e centros escolares, no âmbito das AECM. Este projeto foi uma experiência intensa e profícua, sempre apelando à criatividade e à participação ativa.

Gostaríamos que a experiência realizada viesse a ter continuidade dentro das AECM, suscitando mais projetos nesta área. Embora tenham passado alguns anos do início das AEC – ETI, poucos escritos há sobre o assunto, existindo assim uma fraca base teórica/conceptual, mas também poucos estudos descritivos de base empírica.

Verificámos que é imprescindível a constante atualização da formação, tanto na área da música, como no que diz respeito à pedagogia do desenvolvimento da criança. Todos os dias damos conta da necessidade dos professores procurarem novas e variadas estratégias de chegar mais perto dos alunos. Formulamos, por isso, o derradeiro desejo de que entendemos, como necessário, que exista mais oferta académica e formação profissional que abranja a didática da música.

Referências Bibliográficas

Bibliografia do Enquadramento Teórico-Conceptual

- Alarcão, I. (1996a). Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171–189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996b). Ser professor reflexivo. In I. Alarcão (Ed.), *Formação reflexiva de professores: Estratégias de supervisão* (pp. 171–189). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *Supervisão na formação de professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2009). Formação e supervisão de professores: Uma nova abrangência. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, a 3 de Maio de 2007. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, pp.119-128. Consultado em Junho, 2009. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Alarcão, I. & Roldão, M. C. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspetiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina (2ª ed.).
- Amado, M. L. (1999) *O prazer de ouvir música. Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Artiaga, M. J. (1988). Proposta de reorganização dos planos Curriculares dos ensinos básico e secundário: a inserção da disciplina de Educação Musical. *Boletim APEM*, 57, pp. 23-24.

-
- Artiaga, M. J. (1991). O ensino da música na atual reforma do sistema educativo: Que contribuição para a modernidade?. *Boletim APEM*, 69, pp. 10-13.
- Artiaga, M. J. (2010). “Ensino da Música: Ensino Geral”, in Castelo Branco, S. (ed.) *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX*. (vol. II). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e debates, pp. 402-406.
- Bartolomeis, F. (1984). *Introdução à Didáctica da Escola Activa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bastian, H. G. (2001). *Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung*. Mainz: Atlantis/Schott.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento – O papel das artes na educação*. Coleção Perspectivas Actuais. Lisboa: Edições ASA.
- Brauen, M. (1997). *The Mandala: Sacred Circle in Tibetan Buddhism*. Boston: Shambhala Publications.
- Chapuis, J. & Westphal, B. (1980) *Sur les pas d’Edgar Willems. Une vie, une œuvre, un idéal*. Fribourg: Pro Musica.
- Christianson, H. (1938). *Bodily rhythmic movements of young children in relation to rhythm in music an analytical study of an organized curriculum in bodily rhythms, including potential and functioning aspects in selected nursery school, kindergarten, and first grade groups*. New York: Bureau of Publications Columbia University.
- Cosme, A. & Trindade, R. (2007). *Escola a Tempo Inteiro. Escola para que te Quero?* Porto: Profedições.
- Costa, J. (2005). *Competências adquiridas ao Longo da Vida. Processos, Trajetos e Efeitos*. Consultado em 17 de junho de 2009: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7985/1/tese_full.pdf
- Dalcroze, E. J. (1973). *Rythm, Music and Education*. London: Dalcroze Society.

-
- Damásio, A. (2006). *Brain, Art and Education*. Consultado em 14 de dezembro de 2009. Disponível em <http://portal.unesco.org/culture/en/files/33947/11798495493AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf/AntonioDamasio-SpeechRevised.pdf>
- Davies, C. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years. *British Journal of Music Education*, 9, pp. 19-48.
- Dewey, J. (1934) *Art as experience*. New York: Minton Balch. Consultado a 20 de janeiro de 2010. Disponível em <http://afilosofia.no.sapo.pt/DEWEY.htm>
- Emery, M.-A. & Sagnol, P.-E. (2005). *La Musique au Cycle d'Orientation: Deuxième Année*. Fribourg: Office du matériel scolaire.
- Fonterrada, M. T. de O.(2008). *De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP.
- Gagnard, M.(1973). *Iniciación musical en la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Gillet, J-Cl. (1995). *Animation et animateurs, le sens de l'action*. Paris : L'Harmattan, col. Technologie de l'Action sociale.
- Gillet, J-Cl., em col. Augustin, J.P. (2000) *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*. Paris: L'Harmattan, col. Débats/Jeunesses.
- Gobierno Bolivariano de Venezuela. *National System of Youth and Children's Orchestras of Venezuela. El Sistema*. Consultado em 1 de maio de 2009. Disponível em <http://fesnojiv.gob.ve/>.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical em Recém – nascidos e Idade Pré – escolar*. Lisboa: Ed. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Lisboa: Gulbenkian Educação.
- Grainza, V. H. (2002) *Pedagogia Musical*. Barcelona: Lumen.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and

-
- develop. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. pp. 358-389.
- Hargreaves, D. (1982). *The challenge for the comprehensive school: Culture, curriculum and community*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Hesse, H. (2003). *Música*. Alges: Difel – Difusão Editorial, S.A.
- Ilari, B. (2011) *Shinichi Suzuki - a educação do talent*. in Pedagogias em Educação Musical. Curitiba: Ed. IBPEX.
- Ivo Cruz. (1985). *O que fiz e o que não fiz*. Lisboa: Autor.
- Lamont, A. M., Hargreaves, D. J., Marshall, N. & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*. 20(3). pp. 1-13.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^a ed. Montréal: Guérin.
- Leite, C. (Org). (2005). *Mudanças Curriculares em Portugal. Transição para o século XXI*. Porto: Porto Editora.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 08, pp. 7-22 Consultado em Junho, 2009 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Madeira. Governo Regional da Madeira. Secretaria Regional de Educação. Direção Regional de Educação (2006). *Cantar, dançar, brincar...: propostas artísticas para o pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico*. Santa Comba Dão: Convite à Música.
- Martenot, M. (1997). *Principes Fondamentaux D'Éducation Musicale et Leur Application*. Paris: Editions Magnard.
- Martins, A. (Coord.) (2002). *Didática das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. de L. (1987). *A Criança e a Música - O Livro do Professor*. Lisboa: Livros Horizonte.

-
- Mazalto, M. & Bonnault, M.-C. (2007). *Architecture scolaire et réussite éducative*. Paris: Editions Fabert.
- Mejía, P. P. (2002) *Didáctica de la Música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e programas – 1º ciclo Ensino Básico*. Lisboa. Consultado a 4 de janeiro de 2010. Disponível em <http://www.dgidec.min-edu.pt>.
- Morais, D. (1999). Música no 1o Ciclo. *Noesis*. nº 49; pp. 44 – 47.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mota, G. (2008). *A música é subvalorizada nas escolas*. Portal da Educação. Consultado em maio de 2009. Disponível em <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=5AC8D7A40D3102DBE0400A0AB8002FDD&opsel=1&channelid=0>.
- Nogueira, M. A. (2003). A música e o desenvolvimento da criança. *Revista da UFG*, Vol. 5, No. 2. Dezembro 2003. Consultado em 10 de Janeiro de 2010. Disponível em <http://www.proec.ufg.br/>.
- Oliveira, M., Coelho, R., Matos, R. & Milhano, S. (2008). *Atividades de Enriquecimento Curricular*. Leiria: Folheto/Instituto Politécnico de Leiria.
- Papalaia, D. (2001). *O Mundo da Criança*. 8ª edição. Lisboa: McGraw-Hill de Portugal.
- Paynter, J. & Aston, P. (1970). *Sound and Silence*. London: Cambridge University Press.
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, D. de A. (2002). *A infância da arte, a arte da infância*. Porto: Asa.
- Rosa, D. G. (2008). *Tomás de Borba*. Angra do Heroísmo: Escola Básica e Secundária Tomás de Borba.

-
- Rosa, J. C. (2010). Escola de Música do conservatório Nacional. in Castel-Branco, S. (ed.), *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (vol.II.). Lisboa: Círculo dos Leitores/Temas e debates, pp. 415 – 417
- Sarmiento, M. J. (
- Shafer, M. (1969). *The New Soundscape*. London: Universal Ed.
- Sacks, O. (2008). *Musicofilia*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Silva, A. S. (2000). *A Educação Artística e a Promoção das artes, na perspetiva das políticas Públicas: Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Coleção Educação para o Futuro. Lisboa: Edição de Ministério da Educação.
- Silva, C. A. (2008). *Vozes, música, ação: Dalcroze em cena - conexões entre a rítmica e a encenação*. Dissertação de Mestrado. S. Paulo: USP, Escola de Comunicações e Artes
- Sousa, A. B. de (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Vol. 3 - Música e artes plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, J. G. (2010). *A Formação do Animador no Contexto de Estágio: Estudo Exploratório num Lar da 3ª Idade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Lisboa. Universidade Aberta.
- Sousa, M. R. & Neto, F. (2003). *A Educação Intercultural através da Música*. Lisboa: Gailivro.
- Sousa, M. R. (2008). *Metodologias do ensino da Música para Crianças*. Lisboa: Gailivro.
- Sousa, M. R. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade*. Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Torres, R. M. (1998). *As canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Caminho.

-
- Vasconcelos, A. A. (2006). *Ensino da Música, 1º ciclo do Ensino Básico: Orientações Programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vaconcelos, A. A. (2010). Ensino da Música. in Castel-Branco, S. (ed.), *Enciclopédia da Música em Portugal no Século XX* (vol. 2, pp. 403 - 414). Lisboa: Círculo dos Leitores/Temas e debates.
- Ventosa, J. V. (1999). *Expresion Musical, Educación y Tiempo Libre*. Madrid: Ed. CCS.
- Vieira, F. (1993). “Observação e Supervisão de Professores”. In Sequeira, F. (org) *Dimensões da Educação em Língua Estrangeira*. Braga: Universidade do Minho.
- Ward, J. (1947). *Thomas Edward Shields: Biologist, psychologist, educator*. New York: Scribner.
- Webster, P. (2001). *Repensar o Ensino da Música no Novo Século, in Música, Psicologia e Educação*. Porto: CIPEM.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Pro-Musica.
- Wuytack, J. (2008). *Curso de pedagogia musical, 2º grau*. Amadora: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Outros Recursos

- Associação Portuguesa de Educação Musical (2007). *Acompanhamento das AEC – Ensino da Música*. Experiência da APEM. Consultado em 10 de julho de 2010. Disponível em http://www.apem.org.pt/page20/page82/files/relatorio_apem_aec_06_07.pdf
- Ministério da Educação (2001). *Curriculum Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2006). Despacho n.º 12 590/2006 (2ª série) de 16 de junho de 2006. *Diário da República n.º 115/06 – 2ª série*. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (2008). Despacho n.º 14 460/2008 de 26 de maio de 2008.
Diário da República n.º 100/08 - 2.ª série. Ministério da Educação. Lisboa.

Ministério da Educação (2006/2007; 2007/2008; 2008/2009). *Relatórios Intercalares Finais e das Comissões de Acompanhamento Pedagógico das Atividades de Enriquecimento Curricular 2006/2007; 2007/2008; 2008/2009*. Consultado em Julho e Agosto de 2010. Disponível em <http://www.dgicd.min-edu.pt/aec/index.php?s=directorio&pid=21>.

Bibliografia das Opções Metodológicas

- Bogdan, R. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Aiken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences* (3^a ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cohen, L.; Manion, I. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Dick, B. (2000) *A beginner's guide to action research*. Consultado em 5 de Março de 2009. Disponível em <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/guide.html>
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 119-161). New York, NY: Macmillan.
- Flores, J. (1994). *Análisis de dados cualitativos – Aplicaciones a la investigación en ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Hill, M. & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Matos, J. F. (2004), *Investigação-acção*. Consultado em 14 de Janeiro de 2010. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/mestrados/ucp/investigacao%20acciao.ppt>

-
- Saint-Georges, P. de (1997). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económicos, social e político. in: Albarello, L. & al. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, p. 15-47.
- Stake, R. (1988). Case study methods in educational research: Seeking sweet water. In R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education*. Washington, DC: AERA.
- Stake, R. E. (1988). *A Arte da Investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ponte, J. P., Matos, J. F., Guimarães, H. M., Leal, L. C., & Canavarro, A. P. (1991). *O processo de experimentação dos novos programas de Matemática: Um estudo de caso*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Consultado em Maio de 2009. Disponível em http://www2.egi.ua.pt/mestrados_2000-2001/mi/MestradoMetoInv.ppt#302,25.
- Yin, R. (1984). *Case study research: Design and methods*. Newbury Park, CA: Sage.

ANEXOS

Anexo II - Diários de Bordo

Diário de Bordo da investigadora, e de cada uma das professoras de AECM.

A imagem apresenta quatro diários de bordo manuscritos, computador e periférico de armazenamento USB, que serviram de objetos de recolha de dados neste estudo.



Recomendações fornecidas pela investigadora para a elaboração dos Diários de bordo:

O Diário de Bordo é um caderno ou pasta no qual se regista as etapas realizadas no desenvolvimento do projeto. Este registo deve ser detalhado e preciso, indicando datas e locais de todos os fatos, passos, descobertas, observações de aulas, atividades, resultados e respectivas análises. Como o próprio nome diz, este é um Diário que será preenchido ao longo de todo o ano letivo, trazendo as anotações, rascunhos, e qualquer ideia que possa ter surgido no decorrer do desenvolvimento do projeto.

O Diário não precisa ser realizado no computador, e as anotações podem ser feitas em caderno de capa dura.

O Diário de Bordo deve conter:

- o registo das datas e locais;
- o registo detalhado e preciso dos factos, dos passos, das descobertas e das novas observações;

-
- o registo das atividades e resultados alcançados;
 - reflexões, análises, críticas, contraposições, esperanças e até dúvidas em relação à possibilidade deste projeto vir a ser realidade.

Anexo III - Exemplo de guião e transcrição de entrevista

A. Percurso pessoal	Conhecer a formação profissional e experiência da docente	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Idade ▪ Formação académica ▪ Anos de serviço/níveis leccionados ▪ Razões porque decidiu ser professora de música ▪ Experiências significativas como profissional
B. Preparação das aulas	Saber o que, normalmente, faz o docente para preparar as aulas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que tipo de tarefas seleciona ▪ Que tem em conta na seleção das tarefas ▪ A que recursos recorre ▪ Qual a importância do programa e das orientações metodológicas ▪ Qual a importância da planificação do grupo ▪ Que dificuldades sente
C. A Aula	Avaliação das diferentes metodologias utilizadas, nas aulas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que tarefas propõe habitualmente aos alunos. Porquê. ▪ Dê um exemplo duma aula que acha que tenha resultado bem. Porquê. ▪ E uma que tenha resultado mal. Porquê. ▪ O que gosta mais de fazer na aula. Porquê.
D. Aprendizagens	Colher, através da experiência da docente, sugestões de boas práticas.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é que os alunos devem aprender Música ▪ Como define um bom aluno em Música

GUIÃO DA ENTREVISTA A UMA PROFESSORA DAS ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE MÚSICA

Transcrição de Entrevista a Professora de AECM

ENTREVISTADA: L. O., docente do Conservatório de Caldas da Rainha, Atividades de Enriquecimento Curricular de Música (AECM).

ENTREVISTADORA: Maria João Veloso

Local: Conservatório de Caldas da Rainha, Sala dos Professores

TEMA:

A. Percorso pessoal

Objectivo: Conhecer a formação profissional e experiência da docente.

1.1. Idade e Formação académica

MJV – Muito boa tarde, L.O. Em primeiro lugar queria agradecer-lhe a disponibilidade que mostrou, ao colaborar neste trabalho. Como já lhe referi, em off, vamos abordar a temática das aulas de enriquecimento Curricular de Música, mas antes de iniciar este tema, será atrevimento meu, perguntar-lhe a sua idade e a sua formação académica?

AT – Não, de todo. (*riso*). Tenho 31 anos.

A minha formação académica..., bem, Licenciatura de Professor do Ensino Básico, variante em Educação Musical e o Curso Básico de Trompete do Conservatório. Para além disso tenho, ao longo de anos, feito algumas formações complementares, em, por exemplo, musicoterapia, música para bebés e mais recentemente, (*sorriso*) várias formações relacionadas com o Enriquecimento Curricular, nomeadamente as promovidas pela Escola Superior de Música, pela ESE de Lisboa e, este ano lectivo, a Formação promovida pelo Ministério da Educação para os professores de AEC Música. E isto, para não falar da formação que o Conservatório de Caldas da Rainha disponibiliza através da coordenação de AEC Música.

1.2. Anos de serviço/níveis leccionados

MJV – E, quantos anos de serviço já tem?

AT – Olhe... (*sorriso e gesticulando as mãos*), não são muitos..., são 9 anos, 9 anos de muitas experiências, de muitos níveis, de muito e diversificado tipo de trabalho. Sabe que isto de ser professor de música e de não querer ir dar aulas para o 2º ciclo é

complicado..., temos que bater a muitas portas e fazer bastantes coisas para sobreviver economicamente (*careta com ar trocista*).

MJV – Então, com todo esse seu percurso leccionou, com certeza diversos níveis de ensino da música e em diversos lugares, não?

AT – Pois é. Como é que quer que lhe diga? De forma cronológica da minha vida ou de idades dos alunos?

MJV – Como quiser explicar.

MJV – Bem... (*hesitação*) Os níveis de ensino..., já passei por todos desde o pré-escolar, crianças entre os 3 e 6 anos; iniciações musicais, no conservatório, crianças entre os 6 e 10/11 anos; atualmente também estou a leccionar as atividades de Enriquecimento curricular de Música; tive também que dar aulas no 2º ciclo, pois foi, embora não o quisesse fazer, mas pronto (*atitude de resignação*); e fora do ensino oficial tenho dado aulas de formação musical e de piano a pessoas de todas as idades, até mesmo a pessoas idosas. Olhe tive um aluno de 67 anos, que faleceu a meio do ano lectivo de repente, mas eu não tive nada a ver com isso, juro! (*Risos*). Bom, na verdade já leccionei muitos níveis.

MJV – Depois dessa tão vasta experiência, deduzo que houve sítios e níveis que gostou mais do que outros.

AT – Claro! (*bastante decidida*) e não tenho dúvidas de que a faixa etária com que prefiro trabalhar é dos 6 aos 10 anos, o 1º ciclo.

1.3. Razões porque decidiu ser professora de música

MJV – L. O., porque é que decidiu enveredar pela música, mais precisamente professora de música?

AT – Olhe, a razão não é só uma, mas um conjunto delas. Não sei bem porquê, mas os meus pais puseram-me na música, quando eu era pequena e não puseram os meus irmãos. Tenho um irmão mais velho, que acabou por ir para uma banda filarmónica. E, de facto nunca perdi o entusiasmo pela música e fui devagarinho fazendo o meu percurso. Quando estava no secundário tive conhecimento deste curso do 1º ciclo variante música e pensei que poderia representar para mim, além de ferramenta de trabalho a concretização de duas aspirações minhas, a música e o ensino. E, é assim que vou para a ESE e vou fazendo em paralelo o curso do conservatório. O contacto com alguns dos meus professores acentuou a minha vontade de vir a ser professora.

1.4. Experiências significativas como profissional

MJV – Pode-me relatar algumas das experiências mais significativas que tem tido ao longo da sua vida profissional?

AT – Experiências significativas?... (*hesitando, pensativa*). Meu Deus, foram tantas.

Mas vamos ficar pelas das AEC Música, não?

MJV – Como preferir.

AT – Então, como já sabe, eu estou nestas AEC desde o princípio, ainda antes de terem este formato atual estive em várias escolas do 1º ciclo, a fazer um tipo de trabalho que se assemelha ao que estamos a fazer agora. Mas, o grande desafio deu-se há três anos atrás, quando surgiu este modelo, em que o conservatório (*apontou para a porta*) entrou como parceiro da autarquia, e se iniciou este projeto praticamente do zero. Não havia documentação e tivemos que ir “dando jeitos” para construir o programa e planificação. Foi uma grande experiência, um grandioso trabalho de grupo, como nunca tinha feito, e o que é mais interessante é que quando saíram as Orientações Metodológicas do Ministério da Educação, não alterámos praticamente nada, porque os nossos programas estavam de acordo com as ditas Orientações (*muita gesticulação de mãos*). Deparei-me com situações de realidades diferentes do que estava habituada. Porque trabalhar no ensino público é trabalhar, também, com uma panóplia impressionante de casos sociais. Foi um ano piloto e bastante enriquecedor.

2.TEMA:

B. Preparação das aulas

Objectivo: Saber o que, normalmente, faz o docente para preparar as aulas.

2.1. Que tipo de tarefas seleciona

MJV – Gostaria, agora, se não se importa, de mudar de tema e abordar questões relacionadas com as aulas propriamente ditas. Que tipo de tarefas seleciona habitualmente para as suas aulas?

AT – Eu preparo as aulas à semana, tendo em linha de conta a planificação trimestral e as orientações metodológicas. Mas para introduzir conteúdos e conceitos utilizo muito, ou quase sempre (*sorriso*), o conto e o jogo. Com o conto e o jogo, atividades a que os alunos aderem com muita facilidade, podemos desenvolver as competências que programámos para cada aula. Não tenho, hoje, dúvidas de como estas tarefas são

ferramentas para a aquisição de conhecimentos em música como ritmo, melodia, timbre, forma, dinâmica etc. (*gesticulando*).

2.2. Que tem em conta na seleção das tarefas

MJV – O que é que tem em conta, especialmente, quando seleciona as tarefas para as suas aulas?

AT – Essencialmente o grupo com que vou trabalhar, em segundo os conteúdos que quero fazer passar. Mesmo em turmas do mesmo ano, existem disparidades ao nível de aprendizagens, sociais e comportamentais (*expressão de algum desalento*), que preciso de ter em atenção. Escolho, de entre os métodos que tenho trabalhado, os que me parecem mais adequados ao grupo. Mas há outra coisa que tenho em conta (*grande sorriso*): o que os alunos me pedem, porque muitas vezes se dermos a oportunidade de pôr a tocar um CD deles, pode ser uma maneira de os cativar.

2.3. A que recursos recorre

MJV - A que recursos recorre habitualmente para a realização das aulas?

AT – A tantos! A nível material..., cada um de nós, professores, tem como base um kit com 16 instrumentos de percussão variada de altura indefinida e um leitor de CD, mas utilizo outros para além destes. Com os alunos, construo outros objetos sonoros a partir de materiais de desperdício, ou de outros materiais que possa adquirir a preço baixo, (*riso*) nas lojas dos chineses, por exemplo. O conservatório, também, nos empresta alguns dos instrumentos que tem, para podermos mostrar e experimentar com os alunos do 1º ciclo.

2.4. Qual a importância do programa e das orientações metodológicas

MJV- Como já me referenciou atrás têm, para as AEC Música Orientações Metodológicas, do ME, e um programa feito pelo Conservatório de Caldas da Rainha com base nessas orientações. Qual é a importância desses documentos na preparação e execução das suas aulas?

AT – Toda! Toda porque sem essas diretrizes não poderia estar a trabalhar no mesmo sentido que os meus outros colegas. Digamos que, o facto de existirem as orientações metodológicas e o programa, assegura-se que façamos um trabalho uniforme, de modo a que, se eu tiver que substituir um colega, sei que estou a trabalhar na linha dele. Isto é, temos uma planificação trimestral comum para cada ano de escolaridade, o que é um

elemento unificador e essa planificação é feita em conjunto com a coordenação, com base nas orientações metodológicas e no programa. Para a minha planificação semanal de aulas tenho sempre como referência a planificação trimestral. A execução da aula é de acordo com a planificação. Repare que sei que estou a trabalhar com crianças e não com adultos, o que me leva a centrar-me na adequação.

2.5. Qual a importância da planificação do grupo

MJV – Como acabou de referir as planificações são feitas para grupos de nível escolar específico. Que importância dá a essas planificações?

AT – Muita. As planificações encaminham-nos durante o trimestre criando um fio condutor, lógico, para a leccionação de conteúdos que cada nível escolar deve apreender. Como já disse atrás, nem todos os grupos são iguais e muitas vezes é necessário estarmos munidos de diferentes estratégias para expor determinada matéria (*sacudindo a mão*). Como a planificação é feita pelo grupo de professores e a coordenação de AEC Música transporta a carga da experiência partilhada e, assim, também, adquirimos as estratégias que já foram experimentadas pelos outros para elaborarmos as nossas próprias aulas.

2.6. Que dificuldades sente

MJV – Que dificuldades sente na aplicação e execução das aulas?

AT – (*hesitação e riso discreto*)... Dificuldades? Bem, dificuldades não serão muito sérias. Acontece-me, às vezes, chegar com a aula toda planificadíssima e nada correr como estava planeado. Ou um problema de mau comportamento de alguns alunos, ou porque surge uma questão exterior ao âmbito da matéria, ou por falta de condições da sala de aula. Nesse caso improvisa-se.

3. TEMA:

C. A Aula

Objectivo: Avaliação das diferentes metodologias utilizadas, nas aulas.

3.1. Que tarefas propõe habitualmente aos alunos. Porquê.

MJV – Já que me fala na sala de aula e do modo como age com as turmas poderíamos, talvez, falar sobre as metodologias utilizadas. Que tarefas propõe habitualmente aos alunos? Porquê?

AT – Como já disse atrás, utilizo muito o jogo, e o jogo serve para quase tudo: jogos rítmicos, jogos de altura de sons, jogos de dinâmicas, para desenvolver as capacidades rítmicas e melódicas, lateralidades, etc. Trabalho muito com repetição, improvisação e composição para desenvolver a criatividade. As canções também são fundamentais para o desenvolvimento vocal e olhe, também ajuda a desinibir (*sorrindo e esfregando as mãos*).

3.2. Dê um exemplo duma aula que acha que tenha resultado bem. Porquê.

MJV – Pode-me dar um exemplo de uma aula que, para si, tenha resultado bem?

AT - Recordo uma aula que dei há poucas semanas, em que levei uma canção brasileira, com uma letra muito simples e tinha como objectivo a apreensão da pulsação, em que se utiliza um copo e se vai passando o copo ao tempo, pulsação, da canção e que a determinada altura da canção diz-se: “para aí” e todos têm que parar e recomeçar para o lado contrário. É a utilização da brincadeira para introduzir conteúdos. Passou-se muito bem.

3.3. E uma que tenha resultado mal. Porquê.

MJV – E, uma aula que não tenha corrido bem, aliás que tenha resultado mal.

AT – Menos bem, talvez..., hum..., não há nenhuma que me tenha corrido mesmo mal, porque há coisas que ocorrem durante as aulas que fazem com que não corram a 100% mas, muito mal... não me lembro. Por vezes o comportamento dos alunos não é o melhor, as condições das salas, também, não são as melhores, ou por vezes os alunos poderão não ser tão receptivos a determinadas abordagens, mas mal, mal... (*pensativa*), francamente não me recordo.

MJV – Nem a nível comportamental?

AT – Ai isso sim! Recordo de uma aula em que chamei a atenção a um aluno, já nem me recordo porquê (*com o dedo indicador na testa*), ele reagiu pessimamente mal, destabilizou a aula de tal maneira que foi impossível continuar a aula porque o aluno quis fugir da sala de aula, foi um bocado complicado.

MJV – Como solucionou esta situação?

AT – Olhe, tive que pedir ajuda a uma auxiliar de acção educativa para ficar com a turma enquanto acalmei o aluno. Comuniquei à professora titular que falou com ele e posteriormente ambas falámos com o encarregado de educação.

3.4. O que gosta mais de fazer na aula. Porquê.

MJV – De todas essas tarefas de que me falou o que é que mais gosta de fazer na aula?

AT – As canções.

MJV – Porquê?

AT – Com as canções trabalham-se todos os componentes da música: ritmo, melodia, dinâmica, forma, pulsação, etc. É a fórmula completa. Eles têm que se ouvir e ouvir os outros. É um trabalho de grupo que exige muita atenção, é a afinação, a sincronização...

4. Tema:

D. Aprendizagens

Objectivos: Colher, através da experiência da docente, sugestões de boas práticas.

4. Como é que os alunos devem aprender Música

MJV – Através da sua experiência e como sugestão de boas práticas, como é que acha que as crianças devem aprender Música?

AT – Ai, ai (*risos*), da minha experiência? Bem, as crianças do primeiro ciclo devem aprender música através da prática e não de conceitos teóricos, a Música é uma expressão inerente ao Homem, é o mundo dos sons agradáveis, e é nossa função introduzir a literacia musical nas crianças e essa literacia. Isso adquire-se primeiramente na prática, só depois a teoria. É como a linguagem. E já agora gostaria de dizer que a Música deve estar a par com as outras disciplinas do currículo e fazer com elas uma ponte de interdisciplinaridade.

5. Como define um bom aluno em Música

MJV – Por fim como define um bom aluno em Música?

AT – Esta é uma pergunta difícil (*sorriso*). Olhe se me pergunta o que é um bom aluno em Música, aqui no conservatório eu vou dizer-lhe que é um aluno que cumpre e supera os objectivos propostos. Mas, se o que me pergunta é sobre as AEC então a resposta é outra: todos os alunos podem ser bons alunos, mas bom aluno é aquele que, não mostrando grande facilidade para a música, se interessa e se esforça por conseguir executar as tarefas propostas.

DESPEDIDA

MJV – L. O. agradeço-lhe, novamente a sua disponibilidade para me conceder esta entrevista, que lhe darei a ler depois de transcrita. Obrigada.

Anexo IV - Programa anual das AECM

PLANIFICAÇÕES – AEC Expressão Musical

Conteúdos	Competências	Estratégias
<p>Timbre</p> <ul style="list-style-type: none"> Sons do meio ambiente e da natureza / silêncio Sons do corpo (níveis corporais) Sons naturais e artificiais 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar mantendo a afinação - Identificar <i>ff</i> e <i>pp</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração de fontes sonoras ▪ Audição de pequenas peças/ trechos musicais ▪ Grafismo não convencional ▪ Interpretação vocal/ instrumental (pequena percussão) ▪ Reproduções rítmicas e melódicas ▪ Reconhecimento auditivo ▪ Jogos musicais pedagógicos
<p>Dinâmica</p> <ul style="list-style-type: none"> Sons fortes e fracos Sons pianos (<i>p</i>), médios (<i>mf</i>) e fortes (<i>f</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir ritmo e pulsação - Distinguir sons de altura definida e indefinida 	
<p>Ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> Pulsação Andamentos rápidos ou lentos Sons curtos e longos 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir sons de diferentes fontes sonoras 	
<p>Altura</p> <ul style="list-style-type: none"> Sons agudos e sons graves Linhas sonoras ascendentes e descendentes 	<ul style="list-style-type: none"> - (Re)Produzir vocalmente sons em diferentes registos e altura 	
<p>Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> Diferente ou igual Semelhantes ou contrastantes AB (pergunta e resposta) 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir organizações rítmicas e/ou melódicas 	

Professor de Expressão Musical

Professor Titular de Turma

Conteúdos	Competências	Estratégias
<p>Timbre</p> <ul style="list-style-type: none"> Sons de objetos Instrumentos elementares Instrumentos de percussão 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar mantendo a afinação - (Re)Produzir com a voz sons em diferentes registos e altura - Reconhecer elementos repetitivos - Identificar registos graves, médios e agudos - Identificar mudanças de andamento - Distinguir e identificar diferentes intensidades sonoras - Reconhecer timbres semelhantes e contrastantes - Distinguir famílias de instrumentos - Distinguir diferentes timbres - Compor pequenas frases rítmicas - Improvisar sobre uma estrutura rítmica ou harmónica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Exploração de diversas fontes sonoras ▪ Audição de pequenas peças/ trechos musicais ▪ Grafismo não convencional ▪ Interpretação vocal / instrumental ▪ Reprodução rítmica e melódica ▪ Reconhecimento auditivo ▪ Jogos musicais pedagógicos
<p>Dinâmica</p> <ul style="list-style-type: none"> Variação de intensidade: <i>Crescendo</i> / <i>Diminuendo</i> <i>Fortíssimo</i> / <i>pianíssimo</i> (<i>pp</i>, <i>p</i>, <i>mf</i>, <i>f</i>, <i>ff</i>) 		
<p>Ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> Lento, Allegro, Andante A pulsação; dois sons iguais na pulsação Compasso quaternário Silêncio organizado com a pulsação: pausa da semínima 		
<p>Altura</p> <ul style="list-style-type: none"> Grave, Médio e Agudo Sol e Mi em diferentes registos 		
<p>Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> Organizações elementares ABA Elementos repetitivos Ostinato 		

Professor de Expressão Musical

Professor Titular de Turma

Conteúdos	Competências	Estratégias
<p>Timbre</p> <ul style="list-style-type: none"> Famílias de instrumentos: Sopro e Percussão (madeiras, metais e peles) Sons semelhantes e contrastantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar mantendo a afinação - Identificar ostinatos melódicos e rítmicos - Distinguir imitação e ostinato - Reconhecer a pauta musical e a Clave de Sol - Identificar sons com diferentes durações - Identificar linhas sonoras - Identificar e interpretar frases com sons e silêncios - Distinguir as diferentes famílias dos instrumentos da orquestra - Compor pequenas frases rítmicas e melódicas. - Improvisar sobre uma estrutura melódica e/ou harmónica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audição de peças / excertos musicais ▪ Grafismo convencional e não convencional ▪ Interpretação vocal / instrumental ▪ Reproduções rítmicas e melódicas ▪ Reconhecimento auditivo ▪ Jogos pedagógicos
<p>Dinâmica</p> <ul style="list-style-type: none"> Organização dos vários elementos dinâmicos 		
<p>Ritmo</p> <ul style="list-style-type: none"> Compassos simples e composto (binário e quaternário) Sons e silêncios com duas pulsações Sons e silêncios com quatro pulsações 		
<p>Altura</p> <ul style="list-style-type: none"> Altura definida e indefinida Pauta e Clave de Sol Quatro notas em diferentes registos: Mi, Sol, Lá e Ré Escala Pentatónica Bordão 		
<p>Forma</p> <ul style="list-style-type: none"> Frases Imitação Forma ABBA (pergunta e resposta) 		

Professor de Expressão Musical

Professor Titular de Turma

Conteúdos	Competências	Estratégias
Timbre <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos: cordas e sopros • Ambientes sonoros • Estilos musicais 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar mantendo a afinação, ritmo e dinâmica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Audição de peças e excertos musicais
Dinâmica <ul style="list-style-type: none"> • Organização dos elementos dinâmicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir frases musicais que se repetem e contrastam - Distinguir texturas: fina e densa 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grafismo convencional e não convencional
Ritmo <ul style="list-style-type: none"> • Organização dos elementos rítmicos • Figuras e Pausas • Módulos simples e compostos 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir agregados e movimentos sonoros - Reconhecer padrões rítmicos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interpretação vocal e instrumental ▪ Reproduções rítmicas e melódicas
Altura <ul style="list-style-type: none"> • Agregados sonoros • A escala Diatónica 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar sons e silêncios com duas e quatro pulsações 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecimento auditivo
Forma <ul style="list-style-type: none"> • O Cânone • A forma Rondó (ABACADA) 	<ul style="list-style-type: none"> - Distinguir mistura e combinação rítmica - Compor pequenas frases rítmicas e melódicas. - Improvisar sobre uma estrutura melódica e/ou harmónica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Jogos pedagógicos

Caldas da Rainha, 15 de Setembro de 2011

Professor de Expressão Musical

Professor Titular de Turma

Mês	Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Avaliação
Setembro/ Outubro	- Sons naturais e artificiais - Timbres - Sons da natureza - Altura dos sons: Grave e Agudo - Os sons do Outono - O som e o silêncio - Canções	Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento; Privilegiar a literacia musical;	Desenvolvimento de potencialidades musicais múltiplas, através do corpo em movimento;	Identificar sons da natureza; Dizer rimas e lengalengas	Observação Direta
Novembro	- Ritmos com uma e duas pulsações - Ritmos corporais Canções (Magusto)	Utilizar formas de comunicação diversificadas, adequando linguagens e técnica aos contextos e necessidades;	Capacidade para experimentar e dominar progressivamente as possibilidades do corpo e voz através de atividades lúdicas e quotidianas;	Entoar canções;	
Dezembro	- Ritmos com uma e duas pulsações - Pulsação regular/irregular - Ostinatos - Canções de Natal	Traduzir ideias e informações expressas na linguagem para outra linguagem: música;	Desenvolvimento da voz, do corpo e dos instrumentos através de jogos de exploração	Entoar pequenas palavras e frases metricamente;	
Janeiro	- Intensidade sonora: Forte e Piano - Exploração vocal			Movimentar-se livremente a partir de sons vocais e instrumentais, melodias, canções e gravações;	
Fevereiro	- Altura de som: Grave e Agudo - Canções			Experenciar o som e o silêncio através de frases rítmicas utilizando diferentes símbolos	
Março	- Linhas sonoras Ascendentes, descendentes e contínuas - Jogos musicais - Canções de Primavera e de Páscoa	Valorizar as diferentes fontes sonoras e musicais; Prestar atenção aos sons do quotidiano e à realidade sonora do meio ambiente;			
Abril	- O som dos objetos - Jogos Musicais - Canções				
Maio	- Instrumentos elementares (pequena percussão) - Fontes sonoras da sala de aula - Elementos repetitivos Canções	Valorizar a diversidade etnomusical.			
Junho	- Preparação e implementação da festa de final de ano.				

Mês	Conteúdos	Competências Gerais	Competências Específicas	Estratégias	Avaliação
Setembro/ Outubro	- Altura dos sons: Organizações melódicas - Os sons do Outono - O som e o silêncio Canções	Usar a língua portuguesa no respeito de regras do seu funcionamento;	Desenvolvimento de potencialidades musicais múltiplas, através do corpo em movimento;	Audição ativa; Entoar pequenas melodias sobre estrutura metrificamente organizada;	Observação Direta Registo em grelha própria
Novembro	- Ritmos corporais a quatro pulsações - Canções (Magusto)	Valorizar as diferentes fontes sonoras e musicais;	Desenvolvimento da voz, do corpo e dos instrumentos através de jogos de exploração;	Acompanhar canções com percussão corporal e instrumental ;	
Dezembro	- Ritmos com pequena percussão: Pulsação regular e irregular - Ostinatos Canções de Natal	Valorizar a diversidade etnomusical;	Desenvolver a musicalidade conhecendo estilos, formas e músicas do mundo;	Contactar com várias formas de representação musical em partituras adequadas;	
Janeiro	- Intensidade sonora: dinâmicas variadas - Canções das Janeiras	Privilegiar a literacia musical;	Reconhecer a notação musical;	Experienciar o som e o silêncio, através de práticas de criação musical.	
Fevereiro	- Grafismo: figuras rítmicas e respetivas pausas. - Canções de Carnaval	Confrontar diferentes métodos de trabalho para a realização de uma mesma tarefa;	Enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças através da improvisação e da composição.		
Março	- Improvisação: Jogos musicais - Canção da Primavera	Valorizar a realização de atividades intelectuais, artísticas e motoras que envolvam esforço, persistência e iniciativa.			
Abril	- Instrumentos: Orquestra, instrumentos de música tradicional. - Canções				
Maió	- Compassos: Divisão binária e ternária - Canções				
Junho	- Os Andamentos : <i>Adágio, moderado e Presto, etc.</i> - Preparação da festa de final de ano				

Alunos com Necessidades Educativas Especiais – Pedagogia Diferenciada

Torna-se cada vez mais comum a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais (NEE) nas turmas de AEC, e dependendo das características apresentadas por cada um destes alunos, o professor deve dar uma atenção especial às capacidades e limitações no desenvolvimento das atividades que realiza, tentando fazer a adequação necessária. No quadro seguinte apresentam-se uma proposta de objetivos mínimos a atingir no final do 4º ano.

Note-se que é uma proposta que terá que ser adequada caso a caso.

<u>Actividades</u>	<u>Objectivos</u>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Através de imagens, reconhecer a literacia da música ▪ Através da escuta ativa, conhecer e relacionar sons do quotidiano ▪ Realização de sons <i>F</i>, <i>mf</i> e <i>p</i> ▪ Reconhecimento de sons curtos e longos ▪ Apresentação de canções com a forma ABA ▪ Exploração rítmico/melódica de canções ▪ Execução de canções em andamentos, dinâmicas e batimentos corporais diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconhecer a literacia musical ▪ Ouvir e relacionar alguns sons do quotidiano ▪ Conhecer, identificar e relacionar os sons do corpo ▪ Distinguir, identificar e realizar sons <i>F</i>, <i>mf</i> e <i>p</i> ▪ Perceber o significado da palavra Ritmo ▪ Perceber a noção de pulsação ▪ Identificar e realizar sons agudos e graves com a voz ▪ Perceber a noção de Forma ABA

Anexo V - Exemplo de planificação de aula

Escola _____

Turma: _____ Ano: _____ Professor: _____

<p>Descrição Geral e Objetivo</p> <p>O que será aprendido e o motivo da utilidade.</p>	<p>Padrões de Educação Seguidos</p> <p>Quais os padrões que esta aula satisfaz.</p>
---	--

	Guia do Professor	Guia do Aluno	
<p>Objetivos (Especifique as aptidões/informações que serão aprendidas)</p>			<p>Materiais Necessários</p> <ul style="list-style-type: none"> • Papel • Lápis
<p>Informações (Forneça e/ou demonstre as informações necessárias)</p>			
<p>Verificação (Passos para verificar a compreensão dos alunos)</p>			<p>Outros Recursos (por exemplo, Web, CD, etc.)</p>
<p>Actividade (Descreva a actividade independente para reforçar esta lição)</p>			
<p>Sumário</p>			<p>Notas Adicionais</p>

Anexo VI - Projeto “A Roda da Música”



ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE MÚSICA
CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA

PROJECTO DE AECM PARA O CENTRO ESCOLAR DE NOSSA SENHORA DO PÓPULO

1. DENOMINAÇÃO DO PROJECTO:

- “A Roda Da Música” - AEC Música
- Promotor: Centro Escolar Nossa Senhora do Pópulo.
- Executor: AEC Música – Conservatório de Caldas da Rainha.

2. NATUREZA DO PROJECTO:

2.1. Descrição:

Pretende-se fazer um trabalho de preparação para a *performance* de final de ano lectivo, onde os alunos do 1º ciclo de AECM serão os protagonistas, executarão na sua apresentação danças e canções do mundo, acompanhadas pelos professores de AECM.

2.2. FUNDAMENTAÇÃO:

Na sequência de três anos lectivos de Actividades de Enriquecimento Curricular de Música, julgou-se oportuno preparar e realizar uma actividade em que se pudesse mostrar e demonstrar algum do trabalho realizado. Depois de se terem diagnosticado alguns problemas quer comportamentais quer de inserção no espaço escolar, e nas AECM, sentiu-se a necessidade de elaborar algo que fosse construção da comunidade escolar e com o objectivo de partilhar com pais e comunidade em geral.

Está inserido nos temas sugeridos pelo Projecto Educativo do Agrupamento Escolar D. João II, ao qual pertence este centro escolar. “Biodiversidade” – “Saberes do Mundo”.

A realização de um espectáculo com a participação de alunos e de professores, será, também o culminar do ano lectivo 2009/2010.

2.3. OBJECTIVOS

2.3.1. Gerais

Juntar num único espectáculo dirigido ao público em geral, alunos e professores de AECM.

2.3.2. Específicos.

Aplicação de conteúdos adquiridos em contexto de AECM e a integração dos alunos nas turmas/ espaço escolar.

2.4. METAS

Conseguir realizar um espectáculo onde se envolva toda a comunidade escolar do CENSP.

2.5. BENEFICIÁRIOS

Destinatários imediatos: Alunos do 1º ciclo do CENSP.



ACTIVIDADES DE ENRIQUECIMENTO CURRICULAR DE MÚSICA
CONSERVATÓRIO DE CALDAS DA RAINHA

Destinatários indirectos: comunidade do centro escolar, encarregados de educação.

2.6. LOCALIZAÇÃO ESPACIAL:

Pátio exterior do edifício do CENSP.

3. ACTIVIDADES e TAREFAS:

Actividade Final	Distribuição do Tempo	Recursos Humanos	Recursos Materiais	OBS
Espectáculo com a temática das <u>A Roda da Música</u>	Duração: Cerca de 1h e 30m Chegada: 10.00h Início: 11.00h Fim: 12.30h	-Os professores de AECM do CENSP; -Professores das Turmas; -Animadores socioculturais	Aparelhagem sonora para música ao vivo, instrumentos musicais, estrado, alcatifa.	Serão os professores os executantes da banda de acompanhamento das canções

4. MÉTODOS E TÉCNICAS:

- Durante o 2º e 3º período o projecto decorrerá integrado no programa planificado de AECM, em que se aproveitarão os objectivos do projecto para introduzir as competências do programa. Na actividade final utilizar-se-á metodologias inerentes à Animação Sociocultural, privilegiando a participação activa de todos os intervenientes, bem como técnicas da Expressão Musical, na prestação prática da aquisição de conteúdos.

5. CALENDÁRIO DE ACTIVIDADE FINAL:

-Dia 21 de Junho de 2010, às 11.00 horas.

6. RECURSOS:

6.1. Humanos:

Para além dos professores de AECM, contamos com o apoio da coordenadora das AECM, dos professores de AEC Actividade Física, das professoras titulares de turma da coordenadora do estabelecimento, e dos funcionários de acção educativa.

6.2. Materiais:

- Aparelhagem de amplificação de som;
- Aparelhagem para ligar os instrumentos da banda de acompanhamento das canções;



- Som de retorno;
- Alcatifa industrial;
- Estrado ou palco;
- Papel cenário;
- Tintas
- Tecidos, materiais de desperdício, etc.

6.3. Técnicos:

- Técnico de som.

7. AVALIAÇÃO:

Serão avaliadas, todas as acções de preparação da actividade final através de reuniões de balanço com os recursos humanos de AECM e a coordenação.

Pretende-se avaliar se os objectivos e metas fixados foram cumpridos. Esta avaliação tem uma finalidade operativa, que visa corrigir ou melhorar uma futura intervenção ao nível das AECM. Além disso pretende-se avaliar a possibilidade de continuidade projectos deste tipo.

Terá auto e hetero- avaliação.

O projecto será avaliado, pelos intervenientes e pelo público-alvo, segundo os critérios de: adequação; pertinência; eficácia; eficiência; equidade; impacto.

Caldas da Rainha, 14 de Dezembro de 2009

Dr.ª Maria João Veloso

**Coordenação de AEC Música
do Conservatório de Caldas da Rainha**

Lúcia Oliveira

Coordenadora do projecto "A Roda da Música" no CENSP

Anexo VII: Canções do projeto

Funga Aláfia - Libéria

Fun-ga a - lá - fia, a-she, a - she. Fun-ga a - lá - fia, a-she, a - she.

Funga aláfia, ashe, ashe,
funga aláfia, ashe, ashe.

Esta dança de boas-vindas tradicional da Libéria, África, exprime amizade e acolhimento através das palavras, dos gestos e do movimento.

Em Português, pode ser cantada com o seguinte texto, usando os mesmos gestos:

Em ti eu penso, contigo eu falo,
de ti eu gosto,
somos amigos.

Movimento:

1. Caminhar lateralmente para a direita (4 compassos) e da direita para a esquerda (até ao fim).
2. No lugar, apontado os gestos (cabeça, palmas à frente, boca, palmas à frente, coração, abraço).
3. No lugar, flectindo os joelhos, 4 posições diferentes de um pequeno círculo no chão.

Aléboyé - Gâmbia

A- lé- boy- é, A- lé- boy- é, A- lé- boy- é, A- lé- boy- é. Vo-
tsé, vo- tsé vo- tsé, vo- tsé, vo- tsé vo- tsé, vo- tsé, vo- tsé vo- tsé, yé yé yé yé.

Dança em três círculos concêntricos; corpo voltado para o centro, em "posição africana": costas direitas, joelhos flectidos, pés afastados, braços esticados, cruzados à altura do peito, abanar a cabeça. Sempre com a mesma melodia, a dança consiste em três partes. Forma: A B C A.

A - Andar lateralmente para a direita (2 compassos) e para a esquerda (2 c.). (Pal-palmas; * deslizar o pé).

Pal 4
Pés 4
→ D E* D E* D E* D E* ← E D* E D* E D* E D*

B - No lugar, saltar com os pés juntos, marcando 4 posições do corpo: dar sempre um quarto de volta à direita; simultaneamente com o salto, braços e mãos esticados, alternadamente abrir os braços (a) e fechar os braços (b), cruzados à altura do peito.

Pal. 4
Pés 4
a b a b

C - No lugar, realizar os seguintes movimentos, com o ritmo indicado: 1. com os braços no ar, desenhar um círculo; 2. agitar as mãos, sobre a cabeça; 3. esticar os dedos indicadores para a frente; 4. palmas; 5. dedos indicadores sobre os ombros; 6. desenhar um pequeno círculo com a mão D; 7. o mesmo com a mão E; 8. com os braços abertos, bater com as mãos esticadas nas dos vizinhos.

4
4
1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

Manguali Pulélé - África do Sul

Manguali Pulélé

Pop. Sul Africana

Man-gua-li Pu-lé lé ni-cki-wa-que tu-le co-mo man-gua-li Man-gua-li Pu-lé lé ni-cki-wa-que tu-lá

5
Man-gua-li Pu-lé-lé ni-cki-wa-que tu le co-mo man-gua-li Man-gua-li Pu-lé-lé ni-cki-wa-que tu-lá A-

9
há-la mu-lei a-ha-la mu-lai ni-cki-wa-que tu-le co-mo man-gua-li A -há-la mu-lei a-ha-la mu-lai

12
ni - cki - wa - que tu - lá A - há - la mu - lei a - ha - la mu - lai

14
ni-cki-wa-que tu-le co-mo man-gua-li A -há-la mu-lei a-ha-la mu-lai ni-cki-wa-que tu - lá

Papu - Hawai

2. *Pupu* - canção com movimento - Hawai

Pu-pu, hi-nu hi-nu Pu-pu, hi-nu hi-nu é. O-ke ka-ha-ka, ka-ha-ka é Pu-pu, hi-nu hi-nu é.

Tradução: "Ó conchas, como sois belas! Dentro de vós ouço o som do mar..."

Dança

Esta é uma melodia e dança de crianças, do Hawai. Sentar-se no chão sobre os joelhos, com uma concha em cada mão e realizar os movimentos indicados, de maneira graciosa e calma.

1. bater as duas conchas e levantar os braços; 2. baixar os braços; 3. mostrar as conchas; 4. esconder as conchas; 5. girar ("enrolando") as mãos; 6. bater com as conchas no chão.

1. 2. 3. 4. 3. 1. 2. 3. 4. 3. 5. 6. 5. 6. 5. 6. 1. 2. 3. 4. 3.

à direita à esquerda à dir. ao centro à esq. ao centro



Metodologia

- Aprender a melodia, cantando-a em tempo mais rápido (para facilitar a aprendizagem).
- Aprender o texto, dizendo várias vezes as palavras. Cantar a melodia com o texto.
- Aprender e tocar os acompanhamentos instrumentais: os Jogos de sinos tocam depois de cada vez que a palavra *Pupu* é cantada.
- Aprender a dança sem cantar.
- Realizar a totalidade: canto, acompanhamento instrumental e dança.

La Raspa - México

5. La raspa - México

Dança

Dança com pares frente a frente, dando as mãos. Forma: ABABA.

A - Saltar sobre os calcanhares, alternando os pés D e E (8 compassos).

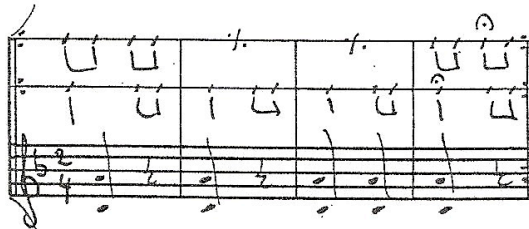
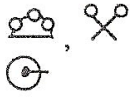
B - Com um passo saltitante, dar os braços D e girar à direita (4 compassos); dar os braços E e girar à esquerda (4 compassos); a segunda metade de B é realizada com um novo par.

Wéya, héya – Estados Unidos da América



Wé- ya hé- ya, Wé- hé- ya hé- ya. Wé- hé- ya, hé- ya. Wé- hé- ya hé- ya.

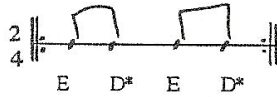
Acompanhamento



XA, XB

Movimento

Dançar no círculo, com o corpo voltado para o centro, perto uns dos outros, dando as mãos, em baixo. Andar no sentido dos ponteiros do relógio, com o seguinte passo (* deslizar):



Casatchok - Rússia

Introdução

A

B

C

Dança

Dança no espaço, com pares, frente a frente, dando as mãos. Forma: Introdução-A-B-C.
 Introdução - sacudir os braços e dizer o texto (2 compassos; B - braços); com passos pequenos, andar para trás afastando-se do par (↓); passos grandes, em direção ao par (↑); mãos nas do par (M/M).

M/M 4
 B 4
 P 4

Ca- sa, ca- sa, Ca- sa- tchok

↓ D E D E ↑ D E D E D

A - percussão corporal, com o par.

MD
 ME 4
 Pal. 4
 J

B - pares dão os braços D, braços E no ar, e giram "em moínho" à direita (2 compassos); vice-versa.

D E D E D E D E D E

C - caminhar no espaço individualmente, saudando as pessoas por quem se passa.

Sambalélé – Brasil

Sam - ba Le - lê es - tá do - en - te com a ca - be - ça que - bra - da.

Sam - ba Le - lê pre - ci - sa - va de - u - mas de - zoi - to lam - ba - das. Sam - ba, sam - ba,

sam - ba Le - lê Pi - sa na bar - ra da sa - ia la - lí Sam - ba, sam - ba,

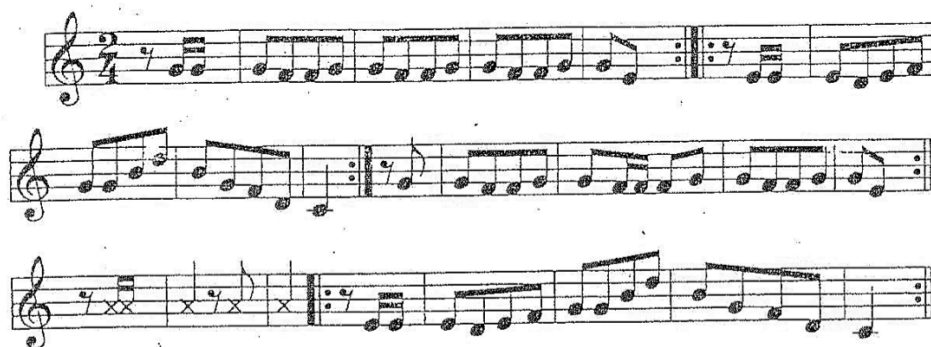
sam - ba Le - lê Pi - sa na bar - ra da sa - ia la - lí

Ó Morena bonita,
 Como é que se namora ?
 Põe o lencinho no bolso
 Deixa a pontinha de fora

Ó Morena bonita
 Como é que se casa
 Põe o véu na cabeça
 Depois dá o fora de casa

Ó Morena bonita
 Como é que cozinha
 Bota a panela no fogo
 Vai conversar com a vizinha

Ó Morena bonita
 Onde é que você mora
 Moro na Praia Formosa
 Digo adeus e vou embora.

Ai, lim – Portugal

Minha mãe mandou-me à loja buscar um tostão de pão (bis)
 É de noite faz-se escuro tenho medo do papão (bis)

REFRÃO: Ai-lim, ai-lim, ai-lim }
 Olaré pum-pum } bis
 Ai-lim, ai-lim }
 Toma lá, dá cá (*falado*)
 Toma lá este raminho } bis
 Muito bem te ficará }

Minha mãe mandou-me à loja buscar um tostão de vinho (bis)
 É de noite faz-se escuro tenho medo do caminho (bis)

REFRÃO

COREOGRAFIA

Colocam-se as crianças em roda, aos pares, ficando a rapariga à direita do rapaz. Rodam de mãos dadas, virando de direcção quando se diz "é de noite". Ao dizer AI-LIM os pares, virados um para o outro, batem 3 palmas para o seu lado esquerdo, outras 3 para o lado direito. O rapaz mima o gesto de oferecer uma flor, a rapariga de a segurar. Em seguida o par abraçado dá meia volta, e depois desfaz a meia volta, ficando no lugar inicial.