

**A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino  
Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-  
Tum**

**Cláudia Maria Santos Reis**

Lisboa, 2012

# **Mestrado em Arte e Educação**

## **A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum**

**Cláudia Maria Santos Reis**

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

Orientador: Professor Doutor Dionísio Vila Maior

Lisboa, 2012

---

## RESUMO

Nesta investigação pretende-se refletir sobre o contributo da música para a formação integral do indivíduo, compreender se a prática instrumental e o contacto com a música tradicional portuguesa possibilita o desenvolvimento artístico e cultural da criança, perceber o que levou à criação e implementação do Projeto Tum-Tum (**PTT**), verificar se o funcionamento do projeto está em conformidade com as orientações programáticas da música no 1º ciclo do ensino básico e avaliar e detetar eventuais carências ou incorreções que possam existir.

Na primeira parte, pretendemos abordar os conceitos de educação artística, apresentando uma reflexão acerca da importância da mesma no desenvolvimento harmonioso e educacional do ser humano. Paralelamente, pretendemos dar especial atenção à Expressão e Educação Musical, percebendo o seu fundamental contributo para a construção de indivíduos bem formados, cívicos e cultos, incluindo o aprofundamento do currículo, de acordo com as orientações programáticas do ensino da música no 1º ciclo do ensino básico. Além disso, para que possamos avaliar o nosso objeto de estudo, pareceu-nos relevante compreender o conceito de avaliação, especialmente, ao nível da avaliação de projetos.

No contexto da presente investigação, o estudo de caso é a abordagem metodológica de investigação adequada a esta questão. Deste modo, o estudo tem por base a observação e análise do projeto artístico desenvolvido na escola EBI da Horta, como exemplo de promoção, criação, desenvolvimento e crescimento cultural da população estudantil do 1º ciclo do ensino básico. Assim, serão participantes deste estudo, as duas docentes dinamizadoras do projeto e o coordenador do grupo disciplinar de Educação Musical da escola em estudo e todos os alunos que frequentam o projeto. No que concerne ao nível de tratamento de dados, iremos utilizar o método quantitativo, operacionalizado através de inquéritos por questionário com perguntas fechadas de escolha múltipla, e o método qualitativo, ao nível dos inquéritos cujas questões são de respostas abertas.

Com este estudo prático, pretendemos provar que uma solução encontrada para colmatar as dificuldades acrescidas, nomeadamente, falta de tempo no horário para o

---

ensino das artes, bem como a desproporcionalidade no tempo de ensino, é a criação e implementação de projetos artísticos, como atividades de complemento curricular.

## **ABSTRACT**

This research seeks to reflect upon music's contribution toward fully molding the individual, understand the practice of playing a musical instrument and contact with Portuguese traditional music enables a child's artistic and cultural development, understand what led to the creation and implementation of the Tum-Tum Project, check to see whether the project's working is in accordance with the music program guidelines in school (grades 1 to 4), and assess and detect any existing needs or inaccuracies.

The first part will look at addressing the concepts of artistic education, by presenting a reflection on its importance for the harmonious and educational development of the human being. At the same time, we seek to give particular attention to Musical Expression and Education, by understanding its vital contribution toward molding well-trained individuals who are civic-minded and cultured, including further developing the syllabus, in accordance with program guidelines regarding musical education in grades 1 to 4. Moreover, in order for us to assess the object under study, we deemed it relevant to grasp the concept of evaluation, especially in terms of project evaluation.

Within the context of the current research, the case study involves the methodological approach of research suited to this issue. Thus, the study is based on the observation and analysis of the artistic project, as developed at EBI da Horta school, as an example of promotion, creation, development and cultural growth of the student body in grades 1 to 4. In this regard, taking part in this study will be the two teachers driving the project as well as the coordinator of the disciplinary group for Musical Education at the school under study, along with all of the students enrolled in the project. As concerns data processing, we will be using the quantitative method, brought about through inquiries carried out using a questionnaire comprising closed-end, multiple-choice questions, as well as the qualitative method, involving inquiries with open-end questions.

With this practical study, we seek to prove that a solution arrived at to offset added difficulties, namely a lack of time in the school schedule for teaching the arts, as well as the disproportionality in the teaching period, involves creating and implementing artistic projects, with activities to supplement the school curriculum.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Educação artística; Música; Expressão e Educação Musical.

---

## DEDICATÓRIA

À memória de meu Pai.

---

## AGRADECIMENTOS

Antes de mais, quero expressar o meu primeiro agradecimento ao Professor Doutor Dionísio Vila Maior, pelas suas valiosas orientações, pelo seu vasto conhecimento científico, pela sua exigência e rigor no trabalho desenvolvido, pela sua disponibilidade e pelo seu generoso apoio demonstrado durante a elaboração deste trabalho.

Em segundo lugar, quero manifestar a minha profunda gratidão para com a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus Silva, pela sua competência profissional traduzida pela sua dedicação, esforço e empenho demonstrado ao longo das várias sessões de trabalho com os alunos, bem como pela sua preciosa disponibilidade e generosa colaboração em participar nesta investigação, pois sem isso nada seria possível.

De igual modo, quero deixar um agradecimento especial à Presidente da Comissão Executiva Instaladora da EBI da Horta, ao Dr. José Maria Silva, à Dr<sup>a</sup> Ana Chaves, às docentes titulares das turmas, aos alunos envolvidos e seus Encarregados de Educação, pela sua carinhosa participação e afetuosa colaboração neste trabalho.

Para além disso, gostaria de sublimar a minha eterna gratidão a todos os meus colegas e professores deste Mestrado e a todos os meus amigos que, direta e indiretamente, me apoiaram, me incentivaram e se disponibilizaram para me ajudarem.

Finalmente, cabe-me deixar aqui expresso um sentido agradecimento à minha família, especialmente à minha mãe, à minha irmã e sua família, pelo seu caloroso apoio, pela sua total compreensão aquando das minhas ausências, pela sua inesgotável paciência e, naturalmente, pelo seu incondicional encorajamento, principalmente nos momentos de maior cansaço.

## ÍNDICE GERAL

<u>RESUMO</u> .....	II
<u>ABSTRACT</u> .....	III
<u>PALAVRAS-CHAVE</u> .....	IV
<u>DEDICATÓRIA</u> .....	V
<u>AGRADECIMENTOS</u> .....	VI
<u>ÍNDICE GERAL</u> .....	VII
<u>ÍNDICE DE IMAGENS</u> .....	IX
<u>ÍNDICE DE FIGURAS</u> .....	X
<u>ÍNDICE DE TABELAS</u> .....	X
<u>INTRIDUÇÃO GERAL</u> .....	1
<u>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL</u> .....	4
<u>CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL</u> .....	4
Introdução .....	4
1.1 Perspetiva global sobre a Educação Artística.....	4
1.2 O percurso da Educação Artística em Portugal .....	8
Conclusões provisórias .....	18
<u>CAPÍTULO 2: O ESPAÇO DA EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL NO 1º CEB</u> .....	20
Introdução .....	20
2.1 As artes no currículo/A Educação Artística no currículo do E.B. ....	20
2.2 O ensino da música no 1º ciclo.....	22
Conclusões provisórias .....	31
<u>CAPÍTULO 3: A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (COGNITIVO, SOCIAL, EMOCIONAL)</u> .....	32
Introdução .....	32
3.1. Música: uma forma de expressão.....	32
3.2. A música no plano emocional, físico, social e cultural da criança .....	36
Conclusões provisórias .....	42
<u>CAPÍTULO 4: AVALIAÇÃO DE PROJETOS</u> .....	43
Introdução .....	43
4.1. Conceito de avaliação .....	43
4.2. Conceito de projeto .....	47
4.3. Avaliação de projetos.....	49
Conclusões provisórias .....	54
<u>PARTE II – ESTUDO EMPIRICO</u> .....	55
<u>CAPÍTULO 1: CARACTERIZAÇÃO DO MEIO, DA ESCOLA EBI DA HORTA E DAS TURMAS</u> .....	55

Introdução .....	55
1.1. Caracterização do meio: uma breve introdução.....	55
1.2. Caracterização da Escola Básica Integrada da Horta.....	59
1.3. Caracterização da Escola Básica 1,2 António José de Ávila .....	62
1.4. Caracterização das turmas envolvidas .....	63
Conclusões provisórias .....	67
<b><u>CAPÍTULO 2: O PROJETO TUM-TUM</u></b> .....	68
Introdução .....	68
2.1. Conceção .....	69
2.2. Implementação.....	73
2.3. Avaliação.....	78
2.4. Parcerias .....	78
Conclusões provisórias .....	78
<b><u>CAPÍTULO 3: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE ALGUMAS SESSÕES DESENVOLVIDAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA</u></b> .....	79
Introdução .....	79
3.1. Tema I – Desfile de carnaval: “Todos diferentes, todos iguais” .....	79
3.2. Tema II – A música tradicional portuguesa: “O piano de cavalaria”, interpretado por Júlio Pereira .....	86
3.3. Tema III – A música celta, ao som da música: “Hevia” de Ronan Hardiman e Michael Flatley’s .....	88
3.4. Participação na festa de finalistas do 1º ciclo .....	95
3.5. Participação na feira quinzentista .....	97
Conclusões provisórias .....	99
<b><u>CAPÍTULO 4: REFLEXÃO ACERCA DOS DADOS RECOLHIDOS SOBRE O PTT (ASPETOS POSITIVOS E A MELHORAR).</u></b> .....	100
Introdução .....	100
4.1. Implementação do PTT .....	100
4.2. Caracterização do PTT e articulação com os objetivos do programa de música no 1º CEB.....	103
4.3. Atividades desenvolvidas no PTT .....	104
4.4. Análise e avaliação do PTT .....	107
Conclusões provisórias .....	111
<b><u>CONCLUSÃO GERAL</u></b> .....	112
<b><u>BIBLIOGRAFIA</u></b> .....	115
<b>ANEXOS</b> .....	120
ANEXO I- Pedido de autorização de colaboração na investigação .....	120
ANEXO II- Levantamento dos dados relativos da análise da ficha de caracterização da turma G do 4º ano presente no Projeto Curricular da Turma 2010/2011 .....	121
ANEXO III- Levantamento dos dados relativos da análise da ficha de caracterização da turma H do 4º ano presente no Projeto Curricular da Turma 2010/2011 .....	123

ANEXO IV- Transcrição da entrevista à Coordenadora do PTT – Maria de Jesus Silva.....	125
ANEXO V- Transcrição da entrevista à Coordenadora do PTT – Ana Chaves .....	129
ANEXO VI- Categorias e subcategorias de codificação das entrevistas realizadas à Coordenadora do PTT .....	132
ANEXO VII- Transcrição da entrevista ao Coordenador do Departamento Curricular de Educação Musical.....	134
ANEXO VIII- Categorias e subcategorias de codificação da entrevista realizada ao Coordenador do Departamento de Educação Musical .....	136
ANEXO IX- Transcrição das entrevistas feitas aos alunos da turma G, do 4º ano participantes no PTT.....	138
ANEXO X- Transcrição das entrevistas feitas aos alunos da turma H, do 4º ano participantes no PTT.....	149
ANEXO XI- Categorias e subcategorias de codificação das entrevistas realizadas aos alunos do PTT .....	158
ANEXO XII- Inquérito por questionário aos docentes .....	160
ANEXO XIII- Levantamento dos dados relativos ao inquérito por questionário feito aos docentes .....	163
ANEXO XIV- Transcrição das respostas abertas do inquérito feito aos docentes .....	166
ANEXO XV- Inquérito por questionário aos alunos .....	171
ANEXO XVI- Levantamento dos dados relativos ao inquérito por questionário feito aos alunos.....	174
ANEXO XVII- Algumas das atuações do grupo TT, no ano letivo 2007/2008.....	182
ANEXO XVIII- Cartaz de divulgação do PTT.....	183

## ÍNDICE DE IMAGENS

<u>Imagem 1- Cidade da Horta.....</u>	57
<u>Imagem 2- Escola Básica 1,2 António José de Ávila.....</u>	62
<u>Imagem 3- Alunos da turma G do 4º ano de escolaridade com a Drª Maria de Jesus .....</u>	63
<u>Imagem 4- Alunos da turma H do 4º ano de escolaridade com a Drª Maria de Jesus .....</u>	65
<u>Imagem 5- Apresentação e execução dos ritmos pelos alunos do 4º G ano.....</u>	80
<u>Imagens 6 e 7- Drª Maria de Jesus e o 4º ano da turma H preparam os acessórios do desfile de carnaval.....</u>	81
<u>Imagens 8 e 9- Os alunos das duas turmas colocados pela ordem do desfile.....</u>	81
<u>Imagens 10 e 11- A Drª Maria de Jesus aplica as fitas coloridas nas baquetas, da turma G do 4º ano.....</u>	82
<u>Imagens 12 e 13- Ensaio geral com os alunos do 4º G e H no exterior da escola .....</u>	83
<u>Imagem 14- A Drª Maria de Jesus a pintar o rosto de uma aluna .....</u>	84
<u>Imagem 15- Grupo de meninas a representar a etnia amarela .....</u>	84
<u>Imagem 16- A Drª Maria de Jesus .....</u>	84
<u>Imagens 17 e 18- Os alunos aguardam ansiosos pela abertura do desfile .....</u>	85
<u>Imagem 19- Primeira atuação do grupo .....</u>	85
<u>Imagem 20- Os alunos cantam, executam ritmos e fazem coreografia .....</u>	85
<u>Imagens 21 e 22- Uma pequena pausa para descansar.....</u>	86
<u>Imagem 23- Nota-se algum cansaço por parte dos executantes.....</u>	86
<u>Imagem 24- Entrada na Escola Básica 1,2 António José de Ávila .....</u>	86
<u>Imagem 25- Os alunos executam o ritmo com os dedos como se fossem as baquetas .....</u>	88

<u>Imagem 26- Os alunos executam o segundo ritmo</u> .....	88
<u>Imagens 27 e 28- A Drª Maria de Jesus explica ao 4º G a colocação dos braços e o primeiro ritmo</u> .....	88
<u>Imagens 29 e 30- A experimentação rítmica dos alunos do 4ºH</u> .....	89
<u>Imagens 31 e 32- A turma G do 4º ano ao som da música “Hevia”</u> .....	90
<u>Imagens 33 e 34- A turma H do 4º ano executa ritmos ao som da música tradicional portuguesa</u> .....	90
<u>Imagens 35 e 36- A turma H do 4º ano executa ritmos ao som da música “Hevia”</u> .....	91
<u>Imagens 37 e 38- A turma G do 4º ano executa ritmos ao som da música “O piano de cavalaria”</u> .....	91
<u>Imagens 39 e 40- A turma G do 4º ano executa ritmos ao som da música “Hevia”</u> .....	91
<u>Imagem 41- A Drª Maria de Jesus ajusta os tambores à cintura dos alunos</u> .....	92
<u>Imagem 42- A turma G do 4º ano executa “O piano de cavalaria”</u> .....	92
<u>Imagens 43 e 44- A turma G do 4º ano movimenta-se ao som da música celta</u> .....	92
<u>Imagens 45 e 46- Os alunos movimentam-se ao som da música “O piano de cavalaria”</u> .....	93
<u>Imagens 47 e 48- Ambas as turmas percutem ritmos e movimentam-se ao som da música “Hevia”</u> .....	93
<u>Imagens 49 e 50- O grupo Tum-Tum ao som da música tradicional portuguesa</u> .....	94
<u>Imagens 51 e 52- O grupo Tum-Tum ao som da música celta “Hevia”</u> .....	94
<u>Imagem 53- Organização dos alunos pelo espaço</u> .....	96
<u>Imagem 54- Os alunos esperam ansiosos pela atuação</u> .....	96
<u>Imagens 55 e 56- A primeira apresentação: os alunos executam “O piano de cavalaria”</u> .....	96
<u>Imagens 57 e 58- A segunda atuação: os alunos executam a música “Hevia”</u> .....	96
<u>Imagens 59 e 60- Antes da atuação: alguns momentos de espera</u> .....	98
<u>Imagens 61 e 62- A primeira apresentação: os alunos executam “O piano de cavalaria”</u> .....	99
<u>Imagens 63 e 64- A segunda apresentação: os alunos executam ritmos ao som da música “Hevia”</u> .....	99
<u>Imagem 65- Comemoração do dia 25 de abril</u> .....	182
<u>Imagens 66 e 67- Abertura dos jogos desportivos escolares</u> .....	182
<u>Imagem 68- II fim de semana da juventude</u> .....	182

## ÍNDICE DE FIGURAS

<u>Figura 1- Literacia em artes</u> .....	22
<u>Figura 2- Domínios da prática musical</u> .....	24
<u>Figura 3- Os quatro eixos estruturantes</u> .....	27
<u>Figura 4- Conceitos programáticos</u> .....	73

## ÍNDICE DE TABELAS

<u>Tabela 1- Número de alunos</u> .....	60
<u>Tabela 2- Corpo docente</u> .....	61
<u>Tabela 3- Atividades do clube</u> .....	70
<u>Tabela 4- Atividades do PTT no ano letivo 2010/2011</u> .....	74
<u>Tabela 5- Planificação diária referente ao tema I</u> .....	75
<u>Tabela 6- Planificação diária referente ao tema II</u> .....	76
<u>Tabela 7- Planificação diária referente ao tema III</u> .....	77

---

## INTRODUÇÃO GERAL

Importa lembrar, antes de tudo, uma ideia central: não podemos ignorar a importância da música na formação do homem, porque ela faz parte da essência do ser humano. Por isso mesmo, convém igualmente não esquecer que, através da música, o indivíduo pode exprimir os seus sentimentos e libertar muitas vezes emoções que o oprimem, adquirindo uma estabilidade que é importante para a afirmação da sua própria identidade, na sociedade em que está inserido.

Ora, a relevância da educação artística no desenvolvimento curricular do aluno tem vindo a atingir uma expressão cada vez maior, reconhecendo-se, paulatinamente, como uma disciplina de insubstituível valor. No entanto, sentimos que ainda se debate com alguns problemas de implantação e de aceitação, problemas esses gerados principalmente pela sociedade. E, a este propósito, não esqueçamos, entretanto, que, de forma recorrente, a Expressão e a Educação Musical têm sido ora tratadas como secundárias na formação da criança, ora encaradas apenas como momentos de diversão — sabendo-se, note-se, que a prática das atividades expressivas contribui declaradamente para a expressão da personalidade, para a estruturação do pensamento e para a formação do carácter.

Com o nosso trabalho, procuraremos perceber como o contacto precoce com as várias formas de Expressão, dando especial atenção à Expressão e Educação Musical, são contributos fundamentais para a construção de indivíduos ativos na sua aprendizagem, bem formados, cívicos e cultos, com conhecimentos que lhes permitam ter, ao longo da sua vida, um sentido crítico sobre tudo o que os rodeia.

Assim, colocamos, desde logo, a seguinte questão: “De que forma o Projeto de Expressão Musical “Projeto Tum-Tum” desenvolvido numa escola EBI contribui para o processo educativo dos alunos e para o fomento do seu gosto pela Música Tradicional Portuguesa?”

Na prática, o Projeto TUM-TUM (a partir de agora designado como PTT) será o objeto de estudo desta investigação. Trata-se de um projeto que, integrando o plano anual de atividades da escola EBI da Horta, foi sempre dinamizado por duas docentes de Expressão e Educação Musical já há alguns anos; contudo, e no momento, o PTT

---

(que conta com cerca de 32 alunos do 1º ciclo do Ensino Básico) é dinamizado só por uma docente; mais: tem como objetivo primordial oferecer aos que nele participam a oportunidade não só de experimentar e desenvolver um pouco mais a sua criatividade, a sua capacidade de improvisação rítmica e expressividade, mas também de criar, preparar e apresentar peças instrumentais fora e dentro do espaço escolar. A este nível, é ainda importante sublinhar que o PTT já funcionou como atividade de complemento curricular, sendo igualmente de referir que, presentemente, é desenvolvido centralmente durante as componentes letivas, durante, essencialmente, 45 minutos semanais.

Sabendo-se não só que (definidas que estão as linhas de trabalho iniciais do PTT) muitos dos momentos de prática musical são fundamentais para o enriquecimento pessoal e social do indivíduo/criança, como ainda que esses momentos podem contribuir para influenciar as crianças a desenvolver uma carreira futura como profissionais da música, o PTT procura desenvolver capacidades naturais importantes, no que concerne à improvisação, à criatividade, à imaginação, ou ao desenvolvimento da atitude interventiva — tendo, naturalmente, sempre em conta a conduta de responsabilização por parte dos discentes. Na esteira desta reflexão, não nos esqueçamos que são, de igual modo, reconhecidos a função e o contributo que as artes desempenham na educação e no desenvolvimento da criança; ainda assim, vale a pena procurar resposta para algumas questões a que procuraremos responder neste trabalho:

1. Qual a importância da música para a formação integral do indivíduo?
2. De que forma a prática instrumental e o contacto com a música tradicional Portuguesa contribui para o desenvolvimento artístico e cultural da criança?
3. A implementação deste projeto constitui um instrumento fundamental para a colocação dos saberes e das aprendizagens em ação, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola?

Com a investigação que procuraremos levar a cabo, pretendemos refletir sobre a conceção, implementação, desenvolvimento e avaliação do PTT, verificando como as crianças o vivenciam. Tudo isto será tratado na segunda parte da dissertação.

Antes de mais nada, começaremos por abordar a forma como a Educação artística se desenvolve em Portugal, fazendo referência a diferentes documentos orientadores, nomeadamente o currículo nacional do 1º ciclo do Ensino Básico.

---

Para além disso, acrescentaremos um segundo capítulo onde serão mencionados os objetivos e as finalidades da Expressão e Educação Musical ao nível do 1º ciclo do ensino básico, sendo igualmente necessário sublinhar, num terceiro capítulo, a questão da importância que a Música tem no desenvolvimento afetivo, social, cultural, físico e intelectual das crianças.

Por último, finalizaremos a primeira parte do nosso trabalho com um outro capítulo, onde falaremos sobre as questões relacionadas com a avaliação de projetos.

Entretanto, é de referir que, sendo este trabalho uma pesquisa de tipo qualitativo, foi desenvolvido de acordo com limitações que se prendem com esta modalidade de estudo: o tempo foi o principal obstáculo, já que, naturalmente, limita o leque de possibilidades de investigação orientada para este estudo, pelo que procurámos geri-lo sempre com muito cuidado. Um outro obstáculo que não facilitou o nosso trabalho diz respeito às dificuldades (e, no contexto atual, facilmente se compreenderá a sua razão) para nos deslocarmos regularmente às bibliotecas municipais e ao Continente. Contudo, não menos certo é que desenvolvemos toda a nossa investigação dentro de limites que consideramos corretos e objetivos, procurando seguir uma metodologia que se pretendeu séria e honesta, tentando, assim, nós contribuir humildemente para mais um pequeno passo na investigação de projetos tão interessantes como o Projeto TUM-TUM.

---

## **PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO-CONCETUAL**

### **CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL**

#### **Introdução**

Neste capítulo, pretende-se, num primeiro ponto, refletir sobre o potencial da educação artística na ação educativa. Assim, de um modo geral, abordaremos o conceito de educação artística e a sua relevância na formação global do indivíduo. Além disso, destacaremos o seu papel na sociedade atual e o seu importante contributo na promoção da integração social e cultural.

Num segundo ponto, falaremos sobre a evolução da educação artística no nosso país, tendo em conta o trabalho desenvolvido por pedagogos, governantes e algumas instituições, de forma a contribuírem para a integração e promoção da educação artística no nosso sistema educativo.

#### **1. 1 Perspetiva global sobre a Educação Artística**

Como se sabe, desde sempre que as artes desempenharam um papel fundamental na nossa vida, ajudando-nos a compreender o mundo onde estamos inseridos, a configurá-lo e a dar-lhe sentido.

Além disso, a criança, tal como o adulto, sente necessidade de expressar os seus sentimentos, de comunicar com os outros; por conseguinte, a arte como forma de expressão constitui um elemento essencial para a relação da criança com a vida.

Por outro lado, parece importante sublinhar que, devido ao valor que a arte desempenha na sociedade, esta pode ser entendida como mediadora do processo de aprendizagem — devendo este ser o seu grande desafio.

---

Deste modo, e relativamente ao ensino, note-se o seguinte: «As Artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção» (Ministério da Educação, 2001: 149).

Além disso, a arte tem como função desenvolver o sentido criativo do indivíduo, constituindo (no que diz respeito ao ensino) este poder de criação um fator relevante no processo educativo da criança.

Antes de mais nada, é preciso referir que compete à escola o papel de transmitir não só saberes, mas também de saber-fazer, no sentido de dar às pessoas linhas de orientação necessárias para uma melhor adaptação a um mundo complexo. Repare-se, aliás, no relatório para a UNESCO, “*Educação para o século XXI*”, onde se refere que a educação deve estruturar-se à volta de quatro aprendizagens necessárias, sendo estas os pilares do conhecimento para cada pessoa durante toda a vida:

[...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as actividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS et al., 1996: 90).

Como se vê nestas palavras, é evidente que o papel da arte na educação não deve ser encarado apenas como uma forma de expressão e de interpretação do mundo mas, paralelamente, como um meio útil e indispensável na aquisição de outros conhecimentos das diferentes áreas do currículo.

Como quer que seja, a educação artística apresenta-se, ao mesmo tempo, como um marco crucial no desenvolvimento global da criança, tendo-se muitos investigadores debruçado sobre esta questão, no sentido de clarificar o melhor possível os conceitos inerente à educação artística.

Ora, de acordo como o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional a educação artística «É a própria dimensão ética da educação que se reforça e que penetra, para os reduzir, os limites meramente instrutivos da educação formal» (GETAP, 1991: 7).

Assim, do que acabamos de mencionar, depreende-se que a educação artística não só proporcionará ao educando momentos de manifestação da criatividade e da

---

inovação, mas também permitirá cultivar em cada criança a imaginação e a capacidade de reflexão crítica.

Por sua vez, a educação artística vem contribuir para o desenvolvimento do sentido estético, pessoal e social do indivíduo. Assim, sublinhe-se a importância desta área na formação humana, querendo nós com isto dizer o quão importante é uma educação que «actue nas dimensões biológicas, afectivas, cognitivas, sociais e motoras da personalidade, de modo harmonioso, ou seja, dirigindo-se a todas estas dimensões de igual modo, sem preferenciar ou preterir alguma» (Sousa, 2003a: 61). Na verdade, encontra-se aqui uma referência a uma educação consciente e equilibrada, que deve dar à criança novas oportunidades de escolha, bem como facultar-lhe o direito de poder participar em experiências, não só ao nível das suas faculdades intelectuais, mas também culturais e artísticas.

Mais: sabe-se que a expressão *educação artística* tem normalmente em consideração a música, a dança, o teatro, o cinema e audiovisual e as artes plásticas. Contudo, uma educação artística plena não se reduz a um mero somatório de disciplinas, pressupondo, antes de mais, uma organização ou uma reorganização curricular, em que as várias áreas do conhecimento e as artes têm a mesma ponderação, e onde o equilíbrio deve corresponder a uma igualdade de circunstâncias, proporcionando aos alunos uma formação equilibrada.

Nesta perspetiva, e segundo aquilo que a UNESCO sublinha, não é possível esquecer a circunstância segundo a qual «a Educação Artística pode frequentemente ser um estimulante instrumento para enriquecer os processos de ensino e aprendizagem e tornar essa aprendizagem mais acessível e mais eficaz [...]» (*Conferência Mundial de Educação Artística*, 2006: 3). Ora, constata-se nestas palavras a ideia de que a educação artística poderá ser um veículo para a interdisciplinaridade, promovendo a ligação entre as várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares existentes. Por isso, entende-se comumente que a articulação entre as diversas áreas facilita o desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos alunos. No entanto, note-se igualmente o seguinte: sabendo-se do contributo da educação artística «para uma educação que integra as faculdades físicas, intelectuais e criativas e possibilita relações mais dinâmicas e frutíferas entre educação, cultura e arte» (*Conferência Mundial de*

---

*Educação Artística*, 2006: 6), ainda hoje ela continua a ser desvalorizada por alguns e incompreendida por outros.

Deste modo, parece-nos pertinente refletir sobre uma questão fundamental: saber quais as implicações da educação artística na sociedade.

Ora, durante muito tempo, foram diversas as transformações ocorridas na sociedade, verificando-se progressos não só ao nível material, mas também ao nível da evolução morfológica do indivíduo, nomeadamente nos modos de vida e de pensamento.

Por conseguinte, perante uma sociedade tão exigente, é indispensável promover ajustes em vários domínios, particularmente no plano da educação, de forma a preparar o indivíduo para desempenhar um papel ativo na sociedade moderna e permitir-lhe uma integração “natural” no modo de vida.

É neste sentido que importa realçar as palavras expressas no Roteiro para a Educação Artística, para o facto de que:

As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana (*Conferência Mundial de Educação Artística*, 2006: 7).

Como se vê, é tempo de renovar a ação educativa da educação artística e de encontrar novas formas que possam potencializar a sua prática ao longo de toda a vida. Há que encarar a educação artística como um elemento constitutivo da sociedade de hoje que age sobre o indivíduo e sobre o meio onde está inserido e não vê-la apenas como um meio de lazer, nem como uma arte que se separa das outras disciplinas. Para tal, torna-se necessário explorar o potencial educativo da educação artística, essencialmente o seu carácter globalmente formativo.

Ora, nesta ordem de ideias, parece-nos merecedor apontarmos e destacarmos que o objetivo da educação artística «continuará a ser a *criatividade* mais do que a criação, o *homem* mais do que o artista, o *cidadão* mais do que o especialista» (Rouquet & Brassart, 1977: 25). Torna-se evidente, nas palavras dos autores, que a missão da educação artística será aperfeiçoar o indivíduo na sua globalidade, sendo as práticas e as ações essenciais para desenvolver o seu eu, a sua personalidade, a sua imaginação, as

---

suas características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais do que propriamente as suas aptidões artísticas.

Além disso, a educação artística facilitará o processo de integração do homem num grupo social, tornando-o consciente dos valores, crenças, comportamentos, instituições e regras morais que caracterizam uma sociedade.

Neste sentido, defende-se uma educação artística que esteja ao dispor das escolas, que seja o suporte de todos os momentos de um conjunto de ações educativas, que se transforme num instrumento útil e manejável por todos os agentes educativos e que contribua para a interligação de todas as áreas do saber pondo em prática a interdisciplinaridade e não tanto, como na maior parte das vezes, num quadro individual.

Entretanto, o mais importante é que tudo isto se faça tendo em conta a formação global do indivíduo, o que obrigará, necessariamente, a rever a posição da educação artística no currículo, que, por sua vez, levará à organização das práticas pedagógicas, à alteração das metodologias, à remodelação de programas de todas as diferentes áreas do currículo.

Deste modo, durante as últimas décadas, têm ocorrido diversas reformas curriculares no Sistema Educativo Português levadas a cabo pelos nossos governantes, tendo sido várias as transformações curriculares que foram inseridas pelas reformas educacionais.

## **1. 2 O percurso da Educação Artística em Portugal**

Embora os modelos atuais de educação proponham uma nova conceção de escola baseada nos valores da democracia, no direito à igualdade, à liberdade, que contribua para a formação do homem como ser único e irrepetível e onde a educação se desenvolva através da educação artística, constatamos que esta preocupação pela formação através da arte já era visível em determinados períodos da história.

A título de exemplo, note-se que já na Grécia Antiga se preconizava a arte como um instrumento de excelência na educação. Além disso, as ideias filosóficas de Platão referem que a arte é o melhor caminho pelo qual o homem poderá evoluir moralmente, numa dinâmica dirigida para o seu desenvolvimento espiritual. Repare-se como, na sua

---

obra «República», livro III, Platão afirma que a «educação artística é soberana porque tem no mais alto grau o poder de penetração na alma e tocá-la fortemente, levando consigo a graça e cotejando-a, quando se foi bem educado...» (Sousa, 2003a: 22).

De facto, foram vários os filósofos e pedagogos, como Rousseau e Schiller, entre outros, que expressaram a importância da integração das artes na educação, como nos mostra Herbert Read (2007), na sua conhecida “*Educação pela Arte*”, onde defende a integração das artes na escola. Refere também que “a arte deve ser a base de toda a educação” (Read, 2007: 13), pois, «está presente em tudo o que fazemos para agradar os nossos sentidos» (*id.*, 2007: 28).

Como vemos, a arte é a representação da realidade, é um instrumento fundamental não só para exprimir as nossas sensações e ideias, mas também para desenvolver quer a nossa imaginação, quer o nosso espírito crítico, quer ainda a nossa capacidade física e mental. Na verdade, a arte é um meio essencial para a formação geral do indivíduo, facilitando, harmoniosamente, a sua integração na vida social.

Recorde-se que, em Portugal, também alguns notáveis pedagogos, como Luís António Verney, Ribeiro Sanches, Almeida Garrett, Passos Manuel, A. F. Castilho, A. Quental, João de Deus, entre outros, defenderam a inclusão das artes no contexto educativo. No entanto, é interessante verificar que foi João de Barros o protagonista da integração das artes no ensino, possibilitando a introdução do Canto e do Desenho nos currículos durante os primeiros anos da República.

Como quer que seja, é preciso igualmente lembrar que no período do Estado Novo se privilegiou um ensino meramente cognitivista, onde o papel das artes era atirado para as margens do sistema de ensino, forma oposta às ideologias educacionais da 1ª República. Contudo, precisamente durante aquele período, as ideologias sobre a educação pela arte apresentadas por pedagogos como João dos Santos, Calvet de Magalhães, Alice Gomes, Almada Negreiros, António Pedro, Adriano Gusmão, entre outros, contribuíram para a criação, em 1956, da Associação Portuguesa de Educação pela Arte. De igual forma, neste período acentua-se a importância de formar professores, sendo, em 1971, lançado o curso de Professores de Educação pela Arte, no Conservatório Nacional, orientado por conhecidos professores: Arquimedes Santos, Wanda Ribeiro, Graziela Gomes, Freitas Branco, José Sasportes, Raquel Simões, Maria de Lurdes Martins, Helena Cidade, João Mota, entre outros.

---

Na sequência deste raciocínio, importa dizer que, após a revolução do 25 de Abril de 1974, iniciou-se uma imediata revisão ao nível do sistema escolar com a introdução de novos programas nacionais. Assim, esta medida constituiu um passo fundamental para a inserção das expressões artísticas como área curricular, nos programas do ensino primário. Por sua vez, é de salientar a importante reforma e reestruturação da educação e do ensino artístico, a qual contemplou o “Projecto de Decreto-Lei do Plano Nacional de Educação Artística” dirigido por Madalena Perdigão em 1978-79. Neste momento, estavam criadas condições para a afirmação de projetos inovadores e experimentais no domínio das expressões artísticas.

Entretanto, não nos esqueçamos de que foi em 1986 que apareceu, pela primeira vez, na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE n.º 46/86 de 14 de outubro), a Educação Artística, com carácter oficial, conferindo-lhe importância no desenvolvimento e equilíbrio estruturante do indivíduo.

Assim, com a Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, ficaram criadas as condições necessárias para que a Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) voltasse as atenções à arte em geral, idealizando a escola como um espaço congregado em torno da noção de arte e de manifestações culturais.

Ora, pela primeira vez em Portugal, a LBSE determina uma integração curricular equilibrada que proporcione à criança uma formação global e não especializada. Deste modo, no artigo 3º, alínea b), verificamos que um dos princípios organizativos do sistema educativo é «Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico».

Por outro lado, a LBSE propõe uma nova estrutura organizativa do sistema escolar em três níveis: Educação Pré-Escolar, Educação escolar (que inclui o Ensino Básico, o Ensino Secundário, o Ensino Superior e as modalidades especiais de educação escolar) e a Educação extraescolar.

Ao nível da Educação Pré-Escolar, a LBSE refere que esta destina-se às crianças com 3 e 6 anos de idade e a sua frequência é facultativa. Além disso, apresenta como uma das suas finalidades «Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da

---

criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica», de acordo com o disposto no artigo 5º, alínea f).

Quanto ao Ensino Básico, a Lei define que este é universal, obrigatório e gratuito e abrange o 1º ciclo, com quatro anos de escolaridade, o 2º ciclo, com dois anos de escolaridade e o 3º ciclo com três anos de escolaridade. Deste modo, e no âmbito do artigo 7º, alínea c), um dos objetivos gerais do ensino básico é, explicitamente, o de «Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios».

Por sua vez, o Ensino Secundário tem a duração de três anos e contempla o aprofundamento dos elementos culturais, estéticos e artístico, como podemos verificar nos dois primeiros objetivos definidos no artigo 9º, nas alíneas a) e b), que passamos a citar: «Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico apropriado para o eventual prosseguimento de estudos e para a inserção na vida activa»; e «Facultar aos jovens conhecimentos necessários à compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da sua expressão artística».

Além disso, esta Lei prevê para o Ensino Superior, conforme consta no artigo 11º, no ponto 3 e 4, um ensino universitário que garanta «uma sólida preparação científica e cultural» e proporcione «uma formação técnica [...]»; e um ensino politécnico que vise «uma sólida formação cultural e técnica de nível superior [...]» e ministre «conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais». Note-se, contudo, que não inclui aspetos de formação artística neste nível de ensino.

Deste modo, trata-se de uma Lei que veio assegurar uma educação voltada para o desenvolvimento da personalidade e para os valores espirituais, estéticos e morais, como sempre foi defendido por vários pedagogos há algumas décadas.

No entanto, a implementação de uma educação artística eficaz não se verificou concretamente em todos os níveis organizativos do sistema educativo.

Entretanto, era necessário ir mais longe e criar um quadro genérico de orientações que suprisse as omissões da LBSE para a educação artística. Neste sentido,

---

o Ministério da Educação criou, através do Decreto-Lei n.º 397/88 de 6 de Novembro, o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional (GETAP), em 1988, abrindo-se novos caminhos para a educação artística em Portugal. Nos anos 90, esta organização apontava quatro linhas orientadoras para a incrementação da educação artística nas políticas educativas (GETAP, 1991: 7):

1. A educação artística desempenha um papel importante no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão dos indivíduos, fomenta a sua capacidade de imaginação e criação autónomas, e contribui de modo muito significativo para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das crianças e dos jovens.
2. O objectivo da realização pessoal de cada educando, núcleo central da educação, encontra no ensino artístico uma das vias privilegiadas de concretização.
3. O progressivo desenvolvimento das manifestações artísticas das indústrias culturais e o alargamento constante dos tempos de lazer fazem inscrever com veemência nas políticas educativas o objectivo do acesso e usufruto dos bens culturais.
4. As expressões artísticas tendem a servir, num espaço de comunicação cada vez mais alargado, como cimento da aproximação de povos e culturas e, nomeadamente, fomentam uma linguagem comum que pode acelerar a união europeia.

Nesta perspectiva de valorização permanente da educação da sensibilidade e da educação estética, muitas foram as iniciativas exercidas pelo Ministério da Educação que se tornaram preponderantes no desenvolvimento das expressões artísticas, na formação de artistas e na investigação científica das ciências das artes.

Assim, a publicação do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro, conhecido como o Decreto-Lei da educação artística, estabelece as bases gerais da organização da educação artística em todos os níveis escolares, desenvolvendo os princípios contidos na LBSE. Deste modo, reconhece-se, no preâmbulo deste diploma o seguinte:

[...] a educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas.  
O governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter.

Além disso, no artigo 2º do presente Decreto-Lei estão definidos os objetivos da educação artística, que passaremos a enunciar:

- 
- a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado;
  - b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a estender o âmbito da formação global;
  - c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica;
  - d) Fomentar práticas artísticas individuais e de grupo, visando a compreensão das suas linguagens e o estímulo à criatividade, bem como o apoio à ocupação criativa de tempos livres com actividades de natureza artística;
  - e) Detectar aptidões específicas em algumas áreas artísticas;
  - f) Proporcionar formação artística especializada, a nível vocacional e profissional, destinada, designadamente, a executantes, criadores e profissionais dos ramos artísticos, por forma a permitir a obtenção de elevado nível técnico, artístico e cultural;
  - g) Desenvolver o ensino e a investigação nas áreas das diferentes ciências das artes;
  - h) Formar docentes para todos os ramos e graus do ensino artístico, bem como animadores culturais, críticos, gestores e promotores artísticos.

Como se vê, neste conjunto de objetivos, a expressão e a criatividade são dois dos elementos fundamentais no desenvolvimento da personalidade. Além disso, é referida a necessidade de se proporcionar várias atividades artísticas que possam estimular a sensibilidade estética e a consciência crítica.

Como quer que seja, não é de todo razoável pretendermos que a escola transforme os alunos apenas em licenciados, com vastos conhecimentos científicos e em grande parte de teor meramente académico; será razoável igualmente considerá-la como um local onde possam explorar os seus gostos e ambições noutros campos, nomeadamente na área artística — sem que tal significa, naturalmente, que esta área não desenvolva os seus conhecimentos científico-académicos.

Ora, o presente diploma menciona, no artigo 4º, as quatro vias da educação artística: a educação artística genérica; a educação artística vocacional; a educação artística em modalidades especiais; a educação artística extraescolar.

No que diz respeito à secção da educação artística genérica, verificamos, no artigo 7º, ser ela destinada a todos os cidadãos, «sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral». Além disso, esta deve ser ministrada nos seguintes níveis, segundo o disposto no artigo 10º:

— na educação Pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico, sendo parte integrante do currículo, será dada pelo educador de infância ou pelo professor do ensino regular em parceria com um professor especializado sempre que possível e com a ajuda dos Pais e Encarregados de Educação;

---

— no 2º e 3º ciclos do ensino básico, no ensino secundário e no ensino superior, as diferentes disciplinas artísticas deverão ser ministradas por professores especializados nas respetivas áreas.

No que concerne à educação artística vocacional, é definida, no artigo 11º, como uma «formação especializada, destinada a indivíduos com comprovadas aptidões ou talentos em alguma área artística específica».

Relativamente à educação artística em modalidades especiais, esta visa atuar ao nível da educação especial, do ensino profissional, ensino recorrente de adultos e ensino à distância, conforme o exposto no artigo 19º.

Quanto à via da educação artística extra-escolar, como refere o artigo 31º, processa-se paralelamente à formação escolar geral, uma vez que «visa o aperfeiçoamento, complemento, actualização ou reconversão da formação já recebida neste campo».

De acordo com estas disposições legais, verificamos que, ao nível do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, a educação artística situa-se numa perspetiva de educação pela arte, enquanto que nos restantes níveis ela visa transmitir aos alunos os conceitos e técnicas de arte.

Importa também frisar a questão da qualificação dos docentes ao nível da educação pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico; e uma vez que sendo os educadores e os professores responsáveis por esta educação artística, pretende-se um processo de reestruturação dos cursos e planos de estudo de formação em educação pela arte de forma continuada, incorporando linhas específicas de formação em educação artística.

Além disso, no sentido de prevenir a menorização das expressões artísticas muitas foram as instituições que lançaram programas de formação, de modo a abranger a música, a dança, o teatro, a pintura, entre outros, para educadores e professores — nomeadamente a Universidade do Minho, a Escola Superior de Teatro, a Escola Superior de Dança, o Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte, entre outras.

Note-se que, nos últimos dez anos, várias comissões têm trabalhado e refletido sobre questões da educação artística; e ainda recentemente organizações nacionais e internacionais debateram e problematizaram o desenvolvimento da educação artística e cultural ao nível mundial. Em Portugal, esta preocupação tem estado presente ao longo

---

dos tempos e a própria Comissão Nacional da UNESCO, em colaboração com o governo português, decidiu organizar a 1ª Conferência Mundial de Educação Artística, realizada no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, no mês de março de 2006, na qual estiveram presentes 1200 participantes de 97 países membros da UNESCO — conferência essa que teve como principais objetivos debater as múltiplas finalidades da educação artística, demonstrar a sua importância e afirmar a necessidade de se desenvolver as capacidades criativas e a consciência cultural nas novas gerações do século XXI.

Na verdade, na abertura da Conferência Mundial sobre Educação Artística, Koïchiro Matsuura, lembrou aos presentes que:

[...] num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária, [...] a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas (Mbuyamba, 2006: 3).

De acordo com o discurso apresentado pelo diretor geral da UNESCO, constatamos que a arte e o ensino da arte são dois aspetos excelentes de manifestação cultural. Assim, a cultura caracteriza qualquer sociedade, molda a nossa identidade e a nossa visão acerca do mundo e a arte, como um fenómeno cultural, assume formas e sentidos diferentes, incorpora atitudes, valores, crenças e ideias diferentes e oferece perspectivas que diferem de cultura para cultura. Talvez por isso se perceba que as artes são hoje uma das formas mais importantes para responder às inquietações do mundo em que vivemos e onde interagimos.

Recorde-se que, segundo António Damásio, «os progressos da ciência e da tecnologia colocam às sociedades o desafio de formar cidadãos competentes, instruídos, criativos e inovadores» (*apud id.*: 4). Além disso, o Professor afirmou que «é necessário e urgente voltar a ligar os processos cognitivos e emocional, uma vez que opções morais íntegras exigem a participação simultânea da razão e da emoção» (*apud ibid.*). Nesta ordem de ideias, o autor reconhece que não basta uma educação voltada para a simples apreensão cognitiva, para o ensino das ciências e da matemática, sendo necessária uma educação que possibilite uma vivência emocional, voltada para a formação do ser. Deste modo, afirma que uma educação em artes possibilita o desenvolvimento equilibrado do

---

ser humano; e sendo objetivo da educação artística o desenvolvimento completo do ser não é sua pretensão substituir a transmissão do saber, já que as duas áreas estão ligadas.

Na esteira destas ideias, convém não esquecer que o Roteiro para a Educação Artística reúne um conjunto de orientações e recomendações gerais que são pertinentes para a promoção da Educação Artística nos diferentes países. Assim, destacamos as recomendações dirigidas aos educadores, pais, artistas e diretores de escola e de entidades formadoras que integram o Roteiro (2006: 21):

- Desenvolver a consciência do público e promover o valor e o impacto social da Educação Artística criando uma procura da Educação Artística e de educadores experientes em artes;
- Proporcionar liderança, apoio e assistência ao ensino e à aprendizagem através das artes;
- Promover a participação activa e o acesso de todas as crianças às artes como componente central da educação;
- Estimular a utilização de recursos humanos e materiais do contexto local, simultaneamente como fornecedores e como conteúdos de qualidade da educação;
- Fornecer recursos e materiais de aprendizagem para ajudar os educadores a desenvolver, utilizar e partilhar uma nova pedagogia rica em conteúdo artístico;
- Providenciar apoio que permita aos praticantes da Educação Artística chegar a grupos marginalizados e facilitar a criação de produtos de conhecimento inovadores e a difusão desse conhecimento;
- Apoiar o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, dos artistas e dos trabalhadores sociais com vista a fomentar entre os profissionais o apreço pela diversidade cultural e permitir-lhes desenvolver entre os seus estudantes um potencial de criação, de espírito crítico e de inovação;
- Favorecer e promover o desenvolvimento de práticas artísticas através de meios digitais;
- Criar, quando não existam, centros culturais e outros espaços e equipamentos de Educação Artística para os jovens.

Registe-se que os temas abordados e as recomendações emanadas deste debate organizado pela UNESCO apontam para a necessidade de uma educação que promova o desenvolvimento da pessoa na sua globalidade. Assim, para muitos pedagogos e professores, já é evidente que a experimentação artística proporciona à criança a possibilidade de estabelecer inúmeras relações entre o sentir, o pensar e o agir, partindo das múltiplas vivências do aluno. Com efeito, é fundamental que os governos, as instituições governamentais e não-governamentais, bem como a própria UNESCO,

---

estabeleçam medidas de forma a assegurar uma educação de boa qualidade e a contribuir para a formação de cidadãos com capacidade de intervenção na sociedade.

Note-se que, logo em outubro de 2007, se realizou, na Casa da Música, na cidade do Porto, a primeira Conferência Nacional de Educação Artística, organizada pelos Ministérios da Educação, da Cultura e dos Negócios Estrangeiros, também no sentido de dar continuidade ao trabalho apresentado na Conferência Mundial que decorreu em Lisboa. Ora, esta conferência oferece-nos a oportunidade de ouvirmos diversas comunicações, apresentadas por muitos especialistas das várias artes, sobre questões conceptuais que se colocam ao nível da pertinência e importância da educação artística, e que constituíram temas de debate das sessões plenárias, dos painéis, das mesas redondas e dos workshops, durante três dias.

Assim, na conferência de abertura, a professora Anne Bamford fala-nos sobre o impacto dos programas de educação artística nas crianças, começando por apresentar os resultados obtidos dos estudos realizados em vários países. Ora, este trabalho de investigação, organizado pela UNESCO em colaboração com o Conselho para as Artes da Austrália e a Federação Internacional dos Conselhos de Artes e Organismos para a Cultura, pretende fundamentalmente, segundo Anne Bamford (2007: 1) mostra-nos o seguinte:

[...] a arte tem uma contribuição valiosa na educação global das crianças, especialmente no que se refere ao seu desempenho académico, bem-estar, atitudes em relação à escola e percepções da aprendizagem mas que o carácter da educação artística varia consideravelmente de país para país.

Além disso, a autora salienta a necessidade de se promover uma educação artística com qualidade, e, para isso, é necessário que os espaços físicos, os recursos humanos e o tempo curricular atribuído sejam adequados para assegurar o cumprimento desses objetivos, sublinhando o necessário apoio de várias instituições como uma mais-valia na promoção da educação artística fora dos espaços escolares.

Aliás, foi no último dia da primeira Conferência Nacional que ficou aprovado o texto “Qualificar a Educação Artística”, onde se encontram recomendações ao nível da qualificação dos recursos humanos, do desenvolvimento curricular e do domínio institucional.

---

Com efeito, no programa da Conferência Nacional, constatamos um reconhecimento da importância das artes na educação por parte dos nossos governantes. A este nível, Isabel Pires de Lima, ex-ministra da cultura, refere o seguinte:

O desenvolvimento e a promoção de uma educação artística de qualidade exige, de todos e de cada um de nós, um renovado empenho. Ao inscrever no “coração” da educação – formal e não formal – as Artes e a Cultura, estamos a “desenhar”, indelevelmente, os contornos de uma sociedade mais inovadora e qualificada<sup>1</sup>

A partir da análise que temos vindo a desenvolver dos diferentes documentos de carácter orientador e de referência, reconhecemos que é vital, portanto, investir na educação, na cultura e na formação do gosto, uma vez que «a cultura e a arte são componentes essenciais de uma educação completa que conduza ao pleno desenvolvimento do indivíduo» (*Conferência Mundial de Educação Artística*, 2006: 5).

Como é igualmente sabido, é no espaço escola que surgem cada vez mais jovens interessados em realizar-se profissionalmente através de atividades culturais e artísticas. A quantidade de talentos que têm surgido nas várias áreas artísticas (nas áreas da música, do teatro, da pintura, do cinema, entre outras) leva-nos a refletir na influência da escola na escolha de carreira profissional por parte dos jovens. Assim sendo, é de registar o empenho de vários agentes e entidades que, pela sua ação quotidiana, têm contribuído para a existência de inúmeros projetos artísticos que têm sido postos em prática, tanto no interior como no exterior da escola, e que pretendem dar à criança a possibilidade de satisfazer as suas necessidades de comunicar, de agir e de exteriorizar.

Com efeito, em Portugal, os desenvolvimentos ao nível da educação artística refletem uma mudança positiva na conceção curricular, uma vez que há legislação em defesa de uma integração curricular e extracurricular das artes na escola. Além disso, as orientações mais recentes transparecem a vontade política de afirmar a importância das artes na educação. No entanto, reconhecemos um certo distanciamento entre as preocupações políticas e a realidade das escolas portuguesas, onde as práticas docentes visam a manutenção do modelo vigente de forma acrítica, desvalorizando o desenvolvimento de atividades culturais e dos objetivos inerentes à educação artística.

---

<sup>1</sup> <http://www.educacao-artistica.gov.pt/programaConf.htm>

**Conclusões provisórias**

Por tudo isto, pudemos concluir que é necessário promover uma educação com qualidade, uma educação que atende às reais necessidades dos alunos que estamos a formar neste início de século, onde as potencialidades artística não sejam desmerecidas nem ignoradas. Deste modo, através da colaboração, do envolvimento e interação de todos é que poderemos eventualmente pôr em prática tudo aquilo que se vem definindo no âmbito teórico, optando por uma mudança que assenta prioritariamente na valorização dos aspetos culturais, da criatividade e dos recursos humanos.

De seguida, avançaremos para um capítulo onde seremos levados a refletir sobre a problemática do ensino da música às crianças do 1º ciclo do ensino básico.

---

## **CAPÍTULO 2- O ESPAÇO DA EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL NO 1º CEB**

### **Introdução**

Neste capítulo, pretendemos, por um lado, refletir sobre o papel da educação artística no currículo do ensino básico e, por outro lado, compreender melhor a importância do ensino da Música, ao nível do 1º ciclo do ensino básico, na formação plena da criança, tendo por base dois documentos fulcrais que são o “Currículo Nacional do Ensino Básico” e as “Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico”.

### **2.1. As artes no currículo/A Educação artística no currículo do E.B.**

Como vimos, a atual reorganização curricular contempla o direito à Educação Artística para todos aqueles que se encontram em idade escolar, nomeadamente ao nível do ensino básico. No entanto, todos sabemos que a inserção das expressões artísticas, particularmente no 1º ciclo, tem gerado debates a vários níveis, especialmente no que concerne à sua implementação no currículo.

Ora, consideramos a educação artística como uma responsabilidade de maior importância ao nível do ensino básico pois deve contribuir para a formação do carácter e o desenvolvimento do “gosto” da criança. Assim, ao analisarmos o Currículo Nacional do Ensino Básico, percebemos que a Educação Artística tem como finalidade contribuir para o desenvolvimento da criança, dando-lhe a possibilidade de participar em experiências integradas e globalizadas.

Desta forma, ao proporcionar às crianças vivências artísticas, estamos a criar e a desenvolver as suas potencialidades, bem como as suas capacidades afetivas e de equilíbrio pessoal, ao mesmo tempo que, por esse meio, permitimos-lhes contactar com uma tradição cultural e expressar o que sentem, melhorando, naturalmente, a sua integração social.

---

Como se sabe, a inclusão da atividade artísticas está prevista no programa do 1º ciclo do ensino básica, que, por sua vez, refere o seguinte:

As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida (Ministério da Educação, 2001: 149).

Repare-se que, nestas palavras, há uma preocupação em que, nos primeiros anos de escolaridade, a educação artística vise o desenvolvimento de competências essenciais presentes nas suas várias dimensões, artísticas, culturais, estéticas, sociais e comunicativas. Contudo, toda esta aquisição de um conjunto de conhecimentos é feita de forma sistematizada, permitindo o seu prosseguimento e aprofundamento nos ciclos seguintes.

De facto, a educação artística está prevista no Ensino Básico, distribuindo-se por quatro grandes áreas artísticas, ao longo dos três ciclos de aprendizagem, num total de nove anos de escolaridade: Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão e Educação Musical; Expressão Dramática/Teatro; Expressão Físico-Motora/Dança. Estas quatro áreas são trabalhadas de forma integrada no 1º ciclo, sendo mais aprofundadas as áreas de Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica no 2º ciclo. Já no 3º ciclo, a disciplina de Educação Visual permanece com carácter obrigatório até ao oitavo ano, sendo que, no nono ano, o aluno terá que optar por esta ou por uma outra disciplina, também de carácter obrigatório, criada pela própria escola, que poderá ser Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança, ou ainda uma outra que se adapte às necessidades da escola.

Na verdade, as competências artísticas, que estão em relação direta com as competências gerais, são o que se pretende que o aluno desenvolva durante o Ensino Básico.

Com efeito, a literacia em artes «pressupõe a capacidade de comunicar e interpretar significados usando as linguagens das disciplinas artísticas» (*id.*: 151), e está organizada em torno de quatro grandes eixos que se inter-relacionam de forma progressiva, num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos próprios de cada área artística que destacamos (*id.*: 152):



Figura 1- Literacia em artes

Como se vê no esquema apresentado, as competências artísticas organizam-se em torno destes quatro eixos estruturantes e constituem aquilo a que se poderá designar de *literacia artística*.

Neste sentido, a apropriação das competências será feita de acordo com os conceitos e os conteúdos que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares que interagem entre si, bem como com as restantes áreas do currículo.

Para além disso, a educação artística, na qual naturalmente (pelo objetivo deste trabalho) destacamos a expressão e educação musical, vem aumentar consideravelmente os espaços e as ocasiões de manifestação da criatividade, da inovação e da tolerância.

## 2.2. O ensino da música no 1º ciclo

Ora, o ensino da música na escola básica tem como objetivo proporcionar à criança o desenvolvimento pleno das suas faculdades, independentemente do seu grau de aptidão musical.

---

Além disso, a música (tal como acontece com as outras artes) não é algo que exista somente para o simples entretenimento; é, também, uma forma de comunicação mais profunda. Deste modo, a música não é só essencial para o desenvolvimento das capacidades musicais; ela tem, de igual modo, a capacidade de proporcionar o desenvolvimento de outros domínios que são fundamentais numa formação equilibrada da criança, devendo, por isso, ser facultada a todas as crianças.

Entretanto, recorde-se, a este propósito o seguinte:

A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro (CNEB, 2001: 165).

Com efeito, a música constitui um valor fundamental na transmissão de conhecimentos e valores de uma sociedade, sendo, igualmente, importante no processo formativo global do indivíduo.

Ora, ao analisarmos o documento que nos fala das “*Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*”, constatamos que há preocupação em desenvolver uma literacia musical nas crianças do nosso país. Assim, sendo objetivo fundamental do ensino da música no 1º ciclo o desenvolvimento do pensamento musical das crianças, pela compreensão de conceitos musicais, que são adquiridos através do conhecimento de música, toda a aprendizagem musical deverá organiza-se em torno dos seguintes pressupostos (Vasconcelos, 2006: 4):

1. Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais;
2. As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais;
3. Mesmo as crianças mais pequenas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música;
4. As crianças devem realizar actividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade;
5. As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contacto interpares;
6. As experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças;
7. As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos.

Por outro lado, pretende-se que o processo de ensino e aprendizagem da educação musical vise a interligação de várias atividades relacionadas com três grandes domínios da prática musical: audição, interpretação e composição:

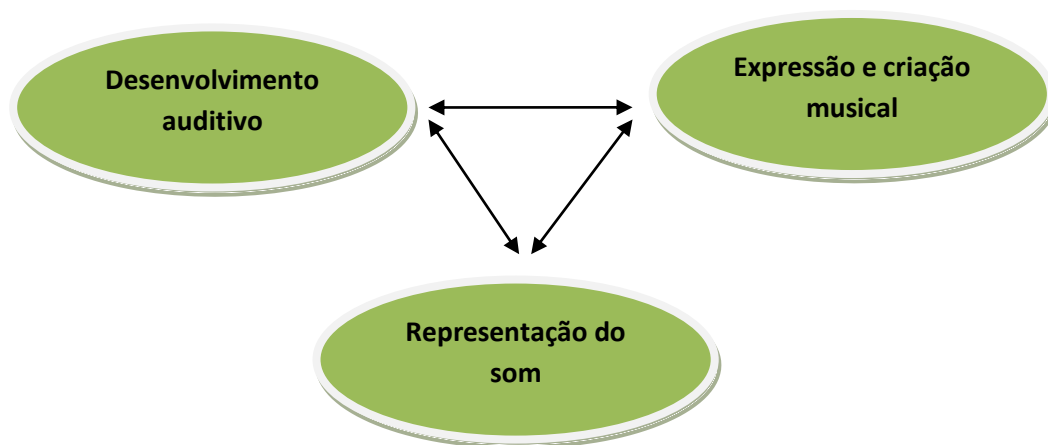


Figura 2- Domínios da prática musical

Como podemos ver, estas três áreas de desenvolvimento do pensamento musical são consideradas como essenciais à vivência musical da criança. Ora, a audição é sobretudo, para muitos autores tais como Gordon, Kodaly, Dalcroze, entre outros, um dos aspetos fundamentais de todo o processo de aprendizagem musical. Através da educação auditiva, a criança aprende a saber escutar, a tomar consciência dos sons presentes no seu quotidiano e, paralelamente, a descobrir outros mundos sonoros. Além disso, o desenvolvimento das capacidades auditivas da criança é um processo gradual; daí que o professor deva ter em conta determinados aspetos, de modo a que as vivências musicais proporcionadas lhes deem prazer e motivação, procurando ter sempre uma forte componente lúdica.

No âmbito da expressão e criação musical, visa-se proporcionar à criança atividades que desenvolvam a criatividade e a sensibilidade, através do gesto e movimento, para que possa expressar as suas ideias, a sua imaginação, a sua personalidade e as suas experiências. Assim, nos primeiros anos de escolaridade, as atividades de expressão e educação musical deverão centrar-se na exploração e no desenvolvimento dos recursos musicais da voz e do corpo, no uso de uma grande variedade de materiais disponíveis para a elaboração de instrumentos musicais, no repertório de canções, danças e jogos musicais.

Quanto à representação do som, pretende-se que, nesta fase etária, a criança desenvolva a capacidade de expressar e comunicar livremente, através de gestos e sinais, variáveis musicais e, de uma forma gradual, que aceda a um conjunto de sinais e símbolos gráficos, facilitadores das práticas musicais realizadas. Repare-se como o documento “*Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino*

---

*Básico*” nos indica quais as finalidades do ensino da música no 1º ciclo do Ensino Básico (*id.*: 6) — finalidades essas que passamos a mencionar:

- Desenvolver competências de discriminação auditiva abrangendo diferentes códigos convencionados e terminologias existentes nos mundos da música;
- desenvolver competências vocais e instrumentais diversificadas, tendo em conta as diferentes épocas, estilos e culturas musicais do passado e do presente;
- desenvolver competências criativas e de experimentação;
- desenvolver competências transversais no âmbito da interligação da música com outras artes e áreas do saber;
- desenvolver o pensamento musical.

Como vemos, não se pretende um ensino da música com características meramente teóricas, centrado em desenvolver essencialmente as habilidades, mas sim um ensino da música que ligue os aspetos científicos da música com os aspetos artísticos, de forma a conciliar o saber e as capacidades com a sensibilidade e a criatividade, através de vivências musicais capazes não só de despertar nas crianças o gosto pela música, mas também o de desenvolver a sua personalidade.

Para além do mais, é de salientar que a música pode ser uma excelente ferramenta pedagógica, se o professor a aproveitar para veicular os conteúdos relacionados com outras áreas não musicais. Neste sentido, portanto, o docente, durante a planificação, deverá, sempre que possível, ter o cuidado de escolher as atividades e as estratégias a utilizar numa perspetiva interdisciplinar, envolvendo as diferentes áreas do currículo.

No que concerne aos Princípios orientadores das práticas musicais no 1º ciclo do Ensino Básico, contamos com orientações relacionadas diretamente com os discentes, mas também com orientações que dizem respeito ao docente — orientações essas consideradas fundamentais (*ibid.*):

- O desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança, através de experiências diversificadas;
- o alargamento do quadro de referências artísticas e culturais da criança;
- o aproveitamento dos conhecimentos e competências da criança realizadas em diferentes contextos formativos, formais e não formais;
- a escolha de repertório musical de qualidade abrangendo épocas, estilos, culturas e efectivos instrumentais diversificados;
- a utilização de terminologias adequadas a épocas, estilos e contextos artísticos;
- a programação de actividades inclusivas atendendo à diversidade existente como por exemplo as questões de género, as questões de identidade sócio-cultural, a aptidão musical e as necessidades educativas especiais;
- a promoção de um ambiente educativo de conhecimento e de respeito pelo outro;

- 
- a articulação do ensino da música com outras áreas do saber artístico, científico, humanístico e tecnológico;
  - a valorização do património artístico, em particular, o património musical português;
  - o respeito pelos direitos do autor;
  - a colaboração com diferentes instituições (escolares, artísticas e outras) bem como com criadores, intérpretes, produtores e técnicos no desenvolvimento de projectos artísticos.

Neste sentido, continuamos a verificar que o Ministério da educação português contempla a importância do entendimento das tradições e culturas, a valorização da criatividade, o desenvolvimento do espírito crítico e da sensibilidade estética, para o desenvolvimento e aprendizagem da criança, não esquecendo evidentemente as interações com os valores da solidariedade social.

Por outro lado, é fundamental que o docente, ao planificar as atividades musicais, conceda especial atenção aos seguintes aspetos (*id.*:7):

- O que os alunos vão aprender;
- como vão aprender;
- o repertório que vão escutar;
- as competências adquiridas e outros resultados da aprendizagem.

Deste modo, os educadores e professores planificam e organizam as suas estratégias programáticas, tendo como objeto a criança e não a música, nomeadamente no que diz respeito à integração do meio sonoro, pulsação, ritmos, melodias, harmonia polifónica e notação e leitura musical (da convencional à não convencional); e, a este propósito, recorda Alberto Sousa que o «objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade» (Sousa, 2003b: 18).

Outro aspeto igualmente importante diz respeito ao ambiente da sala de aula, que é condicionado por aspetos físicos e afetivos; e esse ambiente, reconhecemo-lo, deve ser um espaço criativo, onde a criança possa desenvolver o seu imaginário, o seu pensamento, as suas expressões verbais e corporais, a sua autonomia, atenção e outras atitudes.

Por esse prisma, o programa do 1º ciclo do ensino básico apela ao professor para que promova a criatividade e expressividade nos seus educandos, de forma a proporcionar-lhes oportunidades para o crescimento criativo e estimular a curiosidade e a imaginação. Entretanto, no âmbito das propostas de operacionalização curricular, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, estão definidos os quatro eixos

estruturantes que determinam o alcance das competências específicas, como podemos ver na figura seguinte (CNEB, 2001: 170):

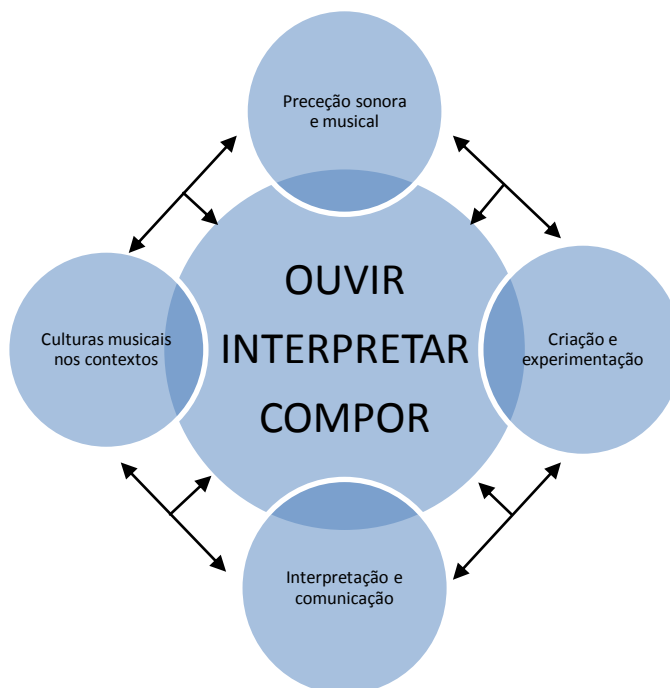


Figura 3- Os quatro eixos estruturantes

Repare-se, contudo, que, como referimos acima, para a operacionalização e articulação destes quatro organizadores, há a considerar três domínios da prática musical: audição, interpretação e composição. Neste sentido, pretende-se que a criança desenvolva, durante os quatro anos de escolaridade, as competências apresentadas em cada um destes organizadores, apontados na figura seguinte (Vasconcelos, 2006: 9):

**No que à percepção sonora e musical diz respeito:**

- Explora e identifica os elementos básicos da música;
- Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, harmónicas e formais;
- Identifica auditivamente e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais;
- Lê e escreve notação convencional e não convencional;
- Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e géneros similares.

**Quanto à interpretação e comunicação:**

- Canta individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e a leitura musical;
- Toca instrumentos acústicos e eletrónicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada;

- 
- Comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece;
  - Interpreta obras musicais que interliguem diferentes formas de arte;
  - Apresenta e interpreta publicamente, na escola e/ou comunidade, obras vocais e instrumentais

**Já no que concerne à criação e experimentação:**

- Explora e organiza diferentes tipos de materiais sonoros para expressar determinados ideais, sentimentos e atmosferas utilizando estruturas e recursos técnico-artísticos elementares, partindo da sua experiência e imaginação;
- Explora ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas;
- Inventa, cria e regista pequenas composições e acompanhamentos;
- Aplica conceitos, códigos, convenções e símbolos utilizando a voz, instrumentos acústicos, eletrónicos, e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a criação de pequenas peças musicais partindo de determinadas formas e estruturas de organização sonora e musical;
- Regista em suporte áudio e vídeo as criações realizadas para avaliação e aperfeiçoamento.

**Por fim, no que se encontra atinente às culturas musicais nos contextos:**

- Reconhece a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha;
- Identifica estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos onde se inserem;
- Recolhe informação sobre processos vários de criação e interpretação de diferentes tipos de música.

Ora, o programa do 1º ciclo indica que uma das metas a atingir é o desenvolvimento harmonioso das capacidades estéticas e criativas dos discentes, cabendo ao professor, devidamente apoiado e motivado, a responsabilidade de implementar e dinamizar um conjunto de atividades que levem as crianças a desenvolver as suas potencialidades. Ora, a intervenção do professor constitui, deste modo, um valor essencial na educação da criança, pois educa-a a ver, a escutar, a compreender o mundo que a rodeia e, ao mesmo tempo, os princípios da cidadania.

Neste sentido, as orientações metodológicas constantes no documento “Orientações programáticas do ensino da música no 1º ciclo” vão ao encontro do desenvolvimento da literacia musical defendida como objetivo principal na introdução. Assim, a metodologia deverá contemplar diversas formas de trabalho, tendo por base ações diferenciadas (em domínios bem definidos): a audição; a prática vocal e instrumental; o movimento corporal; a experimentação, improvisação e composição; a relação com outras áreas de saber; os projetos artísticos; a criação de materiais digitais e outros; a avaliação e a promoção de parcerias e do trabalho em rede orientações metodológicas que deverão contribuir para o processo artístico-educativo das crianças.

---

Neste contexto, de acordo com os interesses da criança, defende-se, assim, uma metodologia de “aprender, fazendo”; o mesmo é dizer que, numa fase inicial, é fundamental que as experiências de aprendizagem apresentadas (como, por exemplo, cantar, tocar, dançar, improvisar, descobrir...) partam dos centros de inclinação da criança; só posteriormente deverão fazer-se outro tipo de abordagem aos conceitos e conteúdos musicais, num sentido mais académico.

Além disso, é sabido como cada vez mais se concede uma maior importância ao trabalho de grupo pela sua função socializadora; nesse sentido, a realização de experiências lúdicas em conjunto irá certamente contribuir decisivamente para a construção pessoal e social dos alunos.

Deste modo, e sendo a educação pré-escolar a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (complementar, portanto, à ação da família), consideramos também que educadores e professores devem desde cedo não só estimular as crianças para a música, mas também facultar-lhes a vivência regular de sessões de expressão musical — participando, desta forma, no desenvolvimento das mesmas em diversos níveis: «Se o nível de aptidão musical com que uma criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, essa aptidão irá diminuindo e, com toda a probabilidade, estará praticamente perdida», afirma Edwin Gordon (2000: 9).

Entretanto, importa lembrar que só muito recentemente o ensino da linguagem musical começou a fazer parte dos meios escolares — primeiro, como canto coral; depois, como educação musical; finalmente, como educação pela música.

Contudo, embora o programa curricular do 1º ciclo contemple a área da Expressão Musical, raramente se veem atingidos, na totalidade, os objetivos, devido ao inadequado tempo atribuído a esta área curricular. Assim, mais do que fazer música, importa refletir sobre o modo como esta é apreendida ou assimilada pela criança; daí que se privilegie o canto, o movimento, a audição e até mesmo o improvisado, antes de se partir para a aprendizagem formal da teoria, da leitura e da escrita musical; é para esse sentido, aliás, que, em parte, apontam as palavras de Hohmann e Weikart:

A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários [...] a música transmite emoções, sublinha experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (HOHMANN & WEIKART, 2004: 658).

---

Neste sentido, a Expressão e Educação Musical deve começar na família e tem que ter continuidade no jardim-de-infância, no 1.º ciclo e nos restantes ciclos (como diz Edwin Gordon, «o nosso potencial para aprender nunca é tão elevado como no momento em que se nasce, e que a partir daí diminui gradualmente» [Gordon, 2008: 5]).

Além disso, o canto tem um papel muito importante na criança. Recorde-se o que, a este propósito, diz Trevarthen:

[...] logo ao nascer, as crianças são musicais. Aquilo a que chamamos Música faz parte da natureza humana de um modo bem mais profundo do que normalmente se supõe. A primazia que damos á nossa natureza racional tem-nos feito perder a capacidade de nos envolvermos emocionalmente com o mundo e com quem nos rodeia, que é o que dá sentido à vida e faz dela uma experiência rica e memorável (*apud* Rodrigues, 2003: 7).

Concordamos com esta ideia: é muito importante cantar para e com a criança; mais: «Deve-se cantar diferentes canções em diferentes tonalidades [...] e em diferentes modos. As melodias devem ser representativas de várias métricas e abranger uma gama variada de andamentos» (Rodrigues, 2003: 45). De facto, a voz é um instrumento natural que nos permite expressar melodias de canções didáticas e tradicionais, sendo estas essenciais na educação auditiva, através de uma entoação correta e, ao mesmo tempo, atrativa.

Com certeza que, ao falarmos da natureza da música, pensamos logo no ritmo, na melodia e na harmonia — três aspetos que nos permitem estabelecer paralelismo com a natureza humana, particularmente no que concerne ao comportamento do homem, nomeadamente na forma de agir e pensar de acordo com a dinâmica dos diferentes contextos culturais que se insere; repare-se como M. Martenot afirma que o «ritmo é o elemento vital da música, tão indefinível como a própria vida. Devemos considerá-lo como uma força em movimento, uma força que impulsiona a ação, uma força que é ela mesmo, movimento» (*apud* Martins, 1988: 15). Como é óbvio, o ritmo está associado ao movimento; e, para o pedagogo, é através da vivência rítmica que se deve alicerçar as bases da educação musical.

Por outro lado, a movimentação das crianças pelo espaço é essencial para todo o desenvolvimento musical, para o canto e para o ritmo, na medida em que lhes permite uma maior consciencialização do próprio corpo, exploração do espaço físico e a aquisição da noção de pulsação: «Em termos de desenvolvimento rítmico de uma

---

criança é fundamental que antes de qualquer atividade de coordenação motora fina, ela possa ter explorado o espaço circundante com movimentos fluidos, livres e flexíveis» (Rodrigues, 2003: 47). É, portanto, nesta perspectiva que o movimento corporal é importante, pois dá à criança a noção do espaço e do tempo. Assim, para explorar o espaço circundante com total liberdade poder-se-á recorrer a jogos que apelem à exploração do espaço, do tempo, do corpo e à fluidez do movimento. Por conseguinte, o professor deve proporcionar aos alunos o contacto com jogos pedagógicos, já que estes contribuem para o desenvolvimento das funções cognitivas, linguísticas, pessoais, sociais e criativas, sendo por isso indispensáveis à prática educativa.

A este propósito, segundo Maria de Lourdes Martins, são vários os psicólogos que salientam a importância do jogo na expressão de sentimentos ou pensamentos próprios, na interiorização de conhecimentos, sendo, além disso, um meio de ação, uma vez que «a ludicidade é própria do período de desenvolvimento infantil e activa o desdobramento embriológico dos processos corporais, mentais e artísticos» (Martins, 1988: 39). Para a autora, a iniciação musical deve, em suma, sempre que possível, desenvolver-se de forma motivadora, agradável e descontraída para a criança, podendo ser utilizadas atividades lúdicas de maneira a promover «uma educação geral e artística solidamente alicerçada» (*ibid.*)

## **Conclusões provisórias**

Após as considerações acima apresentadas, percebemos que o Currículo Nacional do Ensino Básico inclui as áreas da educação artística e tem como finalidades transmitir à criança a sua tradição e cultura, bem como desenvolver as suas possibilidades de interpretação do mundo e exprimir as suas ideias e de criar. No entanto, é comumente sabido como, por vezes, as áreas artísticas são tratadas como atividades secundárias na formação global da criança, sendo usadas somente em apresentações solicitadas ou em momentos de diversão.

No próximo capítulo, refletiremos sobre as inúmeras possibilidades que a música (e outras manifestações artísticas) oferece à criança e como ela se pode tornar enriquecedora no desenvolvimento harmonioso e educacional da criança.

---

## **CAPÍTULO 3- A MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA (COGNITIVO, SOCIAL, EMOCIONAL)**

### **Introdução**

Neste capítulo, pretendemos, num primeiro momento, abordar o som como elemento da música desprovido de sentimento, tendo a necessidade de uma execução artística para se transformar numa expressão de vida interior.

Por conseguinte, veremos que a música, a partir da sua forma, constitui-se a partir de uma determinada sintaxe de notas musicais; a música chega ao nosso sentido auditivo, que capta o som, possibilitando-se, por conseguinte, o aparecer de um *sentimento estético*.

Num segundo momento, abordaremos as características da música, no que diz respeito não aos aspetos particulares que existem nos sons musicais (a duração, o tempo, o compasso, o ritmo, a harmonia e a melodia), mas sim à influência desta arte na formação plena da criança.

### **3.1. Música: uma forma de expressão.**

Sabemos hoje, é certo, que o ensino da música nem sempre foi, ao longo dos tempos, valorizada; no entanto, não nos devemos esquecer que esta manifestação acompanhou o homem desde a sua origem, tendo podido cada indivíduo exprimir os seus sentimentos, desse modo libertando emoções que o iam onerando e adquirindo uma estabilidade importante para a afirmação da sua própria identidade, no grupo social em que estava inserido.

Além disso, não podemos deixar de reconhecer que, ao longo da história, os sons e a música sempre nos acompanharam, uma vez que os sons que nos rodeiam configuram paisagens sonoras diversas, envolvendo-nos e transportando-nos para diferentes ambientes.

Evidentemente, tal como o som, o silêncio torna-se também ele importante; com efeito, ambos possibilitam-nos a tomada de consciência do ambiente sonoro em que

---

vivemos; note-se, aliás, como a própria natureza nos dá exemplos de múltiplas combinações entre sons e silêncios. Deste modo, parece-nos necessário referir que o silêncio e o som se complementam.

No contexto musical, podemos dizer que o som e o silêncio são aliados, constituindo a base fundamental da música — sendo que é da combinação entre sons e silêncios que se constrói a música.

De igual modo, os nossos ouvidos desempenham um papel muito importante para aprendermos a conhecer os sons e silêncios, bem como para percebermos as infinitas sonoridades de diferentes culturas, da natureza e de tantos outros ambientes de diversas atividades.

Para além disso, há que realçar que o som tem a sua origem num movimento vibratório, propagando-se por vários meios (através do ar, da água, da madeira...). Note-se, porém, a este propósito, o que nos explica Károlyi (1994: 9):

A criação do mundo, qualquer que tenha sido a maneira como se tenha efectuado, teve de ser acompanhada de movimento – e, por conseguinte, de som. Talvez fosse por isso que a música teve uma importância mágica tão grande para os povos primitivos, significando muitas vezes a vida e a morte.

Nestas palavras, torna-se interessante desde logo sublinhar que o som e a música são algo mágico e sagrado que influenciam as nossas emoções, como nos mostram algumas culturas onde a utilização de certos instrumentos musicais (encontrando-se tantas vezes ligados às celebrações religiosas) servia para comunicar com os deuses, os espíritos dos seus antepassados, como apontam as seguintes palavras, «a música é comunicação, mobilização e factor de conversão, como bem entenderam e praticam as religiões, centradas no ritmo e na conversão» (Lessa & Simões, 2000: 24).

De igual modo, parece-nos pertinente valorizar o papel da voz, pois através dela podemos comunicar e expressar as nossas emoções. E, na realidade, através do canto, todos nós nos podemos expressar musicalmente, pois todos teremos capacidade para entoar canções. Além disso, fazer música é sempre uma atividade gratificante e agradável.

Como sabemos, a música acompanha-nos em várias ocasiões; mesmo antes do nascimento, ainda dentro do ventre materno, o bebé consegue ouvir certos sons principalmente o bater do coração e a voz da mãe, até nos tornarmos adultos, como refere Sousa (2003b: 19). Ora, enquanto as artes visuais criam imagens de coisas

---

externas, objetos concretos espaciais, a música, pelo contrário, é a arte que utiliza o som como forma de expressão. Além disso, somente através dos nossos ouvidos podemos entender o som, pois é algo que não podemos ver, nem tocar.

Por sua vez, os sons possuem determinadas qualidades: o timbre, a intensidade, a duração e a altura. Por conseguinte, destas qualidades derivam outros elementos básicos da linguagem musical que os músicos dispõem para expressarem as suas ideias, nomeadamente a cor, a dinâmica, o ritmo, a melodia e a forma.

Além disso, as qualidades do som podem combinar-se dando ao compositor a possibilidade de obter resultados sonoros diversificados.

Ao mesmo tempo, o compositor, ao organizar cada um destes elementos, que possuem a sua própria função e se relacionam entre si, está a dar uma forma à sua obra musical de acordo com aquilo que quer expressar.

Assim, o compositor, ao conceber a corporização da sua ideia musical, terá que definir inúmeras coisas; terá, nomeadamente, que decidir quais os instrumentos que vão intervir, que dinâmica(s) vai utilizar; terá que desenvolver, ou não, a repetição de uma melodia; pensará certamente na estrutura da sua obra musical.

Ora, ao longo dos séculos, diversos pensadores e filósofos têm vindo a refletir sobre as vantagens da música. No entanto, ainda continua a suscitar alguma dúvida a complexidade da arte dos sons.

Curiosamente, na filosofia hegeliana, a música assume-se como uma verdadeira arte, quando o elemento sensível dos sons exprime o espiritual. Como podemos constatar nas seguintes palavras, a «música constitui um modo de representação que, se tem por forma e conteúdo o subjectivo, visto que como arte serve para comunicar a interioridade, permanece subjectiva na sua objectividade» (Ribeiro, 1962: 180). Ora, para Hegel, a música tem como objetivo apresentar ao espírito o seu conteúdo, não como se encontra na consciência, mas de forma a ser apreendida pela subjectividade interior, como vemos nestas palavras:

«O seu conteúdo é o subjectivo em si, e a sua exteriorização, longe de pender para uma objectividade no espaço, para, por assim dizer, no ar e mostra deste modo que é uma comunicação que, em lugar de ter apoio sólido, é sustentada apenas pela interioridade subjectiva e não existe senão por e para ela. (*id.*: 183).

Na sua filosofia, Hegel refere que este movimento pela subjectividade livre é feito de acordo com a vivência de sentimentos que permanecem «[...] sempre como

---

invólucro do conteúdo» (*id.*: 201); o mesmo é dizer que a música se desenvolve para ser a expressão de todos os sentimentos.

Assim, «a música haure o poder de agir principalmente sobre a alma que, em vez de se empenhar em considerações racionais [...], está habituada a viver na interioridade e na profundidade insondável dos sentimentos» (*id.*: 205).

Para Hegel, os sons constituem, portanto, o ponto de partida da música, sendo necessário uma elaboração, preparação e articulação, antes de estarem em condições de exprimir o seu conteúdo e constituir uma arte. Para além disso, os sons, ao serem libertados do conteúdo, tornam-se independentes; no entanto, «[...] esta independência não seria o fim verdadeiro da arte, propriamente falando, visto que a arte exige, pelo contrário, que o movimento harmónico e melódico seja totalmente utilizado na expressão do conteúdo escolhido e dos sentimentos que é susceptível de evocar» (*id.*:207).

Nesta ordem de ideias, Hegel preconiza que a música ideal é aquela que, embora possa despertar aspetos contraditórios da alma, como a alegria e a tristeza, proporciona um movimento interno pautado pela melodia, além de instigar uma alegria equilibrada. Deste modo, o poder da música é um poder elementar, pois o som é o próprio elemento da evolução desta arte. É este elemento que permite ao homem sentir emoções, não por um ou outro conteúdo, mas pela "ação exercida sobre a vida espiritual".

Para o pensamento filosófico idealista, «[...] a música consiste [...] em fazer ressoar o eu mais íntimo, a sua mais profunda subjetividade, a sua alma ideal»; isto é: dirige-se à vida interior e indefinida do sentimento (*id.*: 182). Nesta perspetiva, os sons estabelecem uma relação íntima com os sentimentos da alma, desligando-se, através destes, a música da forma exterior e da sua perceptível visibilidade.

Sublinhe-se, portanto, que a música é a arte que utiliza o som como forma de expressão e, como arte desenvolve a criatividade e o sentido estético. Aliás, é também para este sentido que apontam as palavras de Graça Palheiros & Jos Wuytack:

O desenvolvimento do sentido estético e artístico promoverá a capacidade de observar os processos e resultados da criação artística, apreciar a beleza da criação musical, consciencializar o prazer e as emoções que a música suscita, formar o gosto musical (Palheiros & Wuytack, 1995: 10).

---

Neste sentido, a música como arte colabora, de uma maneira especial, na formação geral do indivíduo e, de acordo com diversos pedagogos, contribui para o desenvolvimento da personalidade da criança.

### **3.2. A música no plano emocional, físico, social e cultural da criança**

Ora, nas últimas décadas, vários pedagogos musicais — entre os quais, Justine Ward (1879-1975), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Jos Wuytack (n. 1935), Pierre van Hauwe (n. 1920), Jacques-Dalcroze (1855-1950), Maurice Martenot (1898-1980) e Zoltán Kodály (1882-1967) foram refletindo, continuamente, sobre o ensino da linguagem musical; e todos evidenciam nos seus métodos um aspeto primordial, onde a vivência musical constitui o fator principal para, a partir daqui, chegar ao conhecimento teórico da linguagem musical. A título de exemplo, repare-se no seguinte:

Aos métodos tradicionais de ensino musical, baseados na repetição mecânica de exercícios de solfejo desprovidos de significado, Dalcroze contrapõe uma didáctica voltada para actividades de ritmo, para a formação do ouvido e para a improvisação, incluindo a audição de um repertório de músicas clássicas e populares, tomando em consideração as idades dos alunos, as suas capacidades e o conteúdo das suas aprendizagens anteriores (Sousa, 2003b: 94).

Como se pode ver, para Dalcroze, além do desenvolvimento auditivo, o ritmo e o movimento corporal constituem a base, por excelência, da iniciação musical. Pretende-se com isto dizer que, sabendo que o ritmo surge pela combinação de sons e silêncios de diferente duração, na realidade, o nosso corpo exprime ritmos variados através do movimento, sendo a maior parte ritmos naturais, como, por exemplo, a própria respiração, o andar, ou o espreguiçar. Neste sentido, Alberto Sousa refere que na metodologia de Jacques Dalcroze, pretende-se uma formação musical ativa, como vemos nas palavras seguintes:

«o conceito de ritmo é uma outra das bases do método de Dalcroze, tendo-se preocupado em que os seus alunos entrassem na estrutura rítmica, não de um modo passivo e mecânico como no solfejo, mas de forma activa e participativa, para o que recorreu ao corpo, aos ritmos corporais (coração, respiração) e aos ritmos da movimentação do corpo (andar, correr, saltar) para levar a criança a viver a dimensão temporal da música» (Sousa, 2003b: 95).

---

Consequentemente, foram surgindo novas metodologias que permitiram abordar a aprendizagem da música de uma forma inovadora e mais atraente para a criança, dando especial atenção ao desenvolvimento do ouvido musical, ao sentido rítmico, à expressão corporal, à improvisação, à identificação e à execução de frases rítmicas, seguindo uma linha gradual de complexidade.

Assim, segundo Lluís Borràs (2002: 429), todos estes pedagogos musicais apoiam os seus métodos em determinados aspetos essenciais que justificam o contributo da música para a formação integral do indivíduo, aspetos esses que asseguram as seguintes noções:

- a educação musical colabora na educação integral do indivíduo;
- a escola é o espaço onde todas as crianças têm direito a receber esta educação musical, sem a qual não se pode afirmar que a educação seja completa;
- a música, entendida como uma atividade quotidiana, tem de fazer parte da experiência lúdica;
- as canções populares do próprio país devem constituir a linguagem musical materna das crianças;
- através de diversos caminhos, a música desenvolve a capacidade criativa do indivíduo (este é um aspeto importantíssimo para que as crianças possam manifestar livremente o seu próprio sentido musical);
- os primeiros contactos com atividades musicais produzem-se de forma sensorial.
- O início de aprendizagem dos símbolos musicais inicia-se por volta dos 6 anos, seguindo um processo similar ao que sucede durante a aprendizagem da linguagem verbal.

Desta forma, partindo do princípio pedagógico que contempla a criança como elemento ativo da sua aprendizagem, pretende-se aproximar as crianças da música, atendendo não só aos seus interesses, mas também às suas necessidades lúdicas, de experimentação, de manipulação e de motricidade. Além disso, qualquer um destes pedagogos propõe nos seus métodos, como refere Torres (1998: 39), «um ensino baseado nas capacidades físicas e psicológicas das crianças, nos seus interesses e motivações, usando várias experiências de perceção sensorial a preceder qualquer apresentação teórica ou de leitura musical»; e enumera-as: o «movimento das crianças na sala de aula»; as «vivências mentais através do canto»; o «apoio instrumental, individualmente ou em grupo»; a «coordenação de várias actividades: movimento, canto e execução instrumental». Ora, a partir da vivência sensorial que a criança estabelecerá com a música, pretende-se que esta adquira um bom nível de perceção auditiva, de expressão e de compreensão e uso da linguagem musical.

---

Para além disso, apoiam variavelmente o seu método no recurso às canções tradicionais. Por isso defende: «As canções tradicionais são uma fonte informativa que reúne o cerne da individualidade de uma cultura e que faz a ligação entre o presente e o passado» (*id.*: 22).

Assim, do mesmo modo que, cada cultura tem o seu idioma, a sua forma de vestir, as suas tradições, os seus usos e costumes, também tem as suas próprias canções com características musicais diferentes que expressam as suas crenças. Curiosamente, Rosário Sousa refere que, na metodologia de Kodály, a voz humana, como principal instrumento, assume extrema importância na formação musical da criança. Para Kodály, o canto, baseado em músicas tradicionais, é um meio que permite desenvolver «a capacidade intelectual da criança nos aspectos social e cognitivo» (Sousa, 2000: 15), uma vez que:

- Educa o corpo através da afinação vocal, do desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação de movimentos.
- Educa a mente, através da concentração da memória auditiva e visual.
- Estimula um melhor desenvolvimento da vida afectiva da criança, através da educação e do gosto musical.
- Contribui para a formação da consciência social, através do canto coletivo.

Ora, as canções tradicionais, como os próprios instrumentos musicais de cada povo, de cada terra, permitem expressar sentimentos, celebrar acontecimentos importantes, comunicar uns com os outros e sobretudo transmitem o modo de vida daquela comunidade. Assim, ao vivermos a nossa tradição musical, estamos a contribuir para que esta perdure ao longo do tempo.

Desta forma, as melodias tradicionais, segundo Torres, dão a possibilidade de tratarem diferentes temas — «Elas falam da natureza, do amor e da morte, das relações familiares e sociais» (Torres, 1998: 22) —, constituindo o veículo musical que está ao alcance de todos, que permite as crianças adquirirem uma visão do mundo e que potencializa as qualidades expressivas das crianças. Por outro lado, atribui à canção tradicional uma forte importância na promoção da língua materna, salientando a íntima ligação entre uma e outra: «A acentuação natural, a melodia e o ritmo numa língua estão implícitas nas suas canções, e com maior evidência na poesia popular, originando determinados padrões que caracterizam a sua originalidade musical» (*id.*:23).

---

Por conseguinte, a utilização de canções nas aulas, além de ser um recurso fundamental na aprendizagem da linguagem musical, favorece o desenvolvimento da criança na sua globalidade:

[...] as canções tradicionais parecem-nos o melhor material para iniciar o ensino da linguagem musical, já que, além do seu contributo para a formação musical, permitem-nos aproveitar o seu valor estético e pedagógico para uma formação global do aluno.

Assim, se o aluno canta correctamente, faz a sua *formação vocal*; se imita frases musicais com texto, desenvolve a *memória auditiva* e aumenta o *vocabulário da língua materna*; se compreende e identifica os conceitos da linguagem musical e os adapta a outras canções, desenvolve o *nível intelectual*; se memoriza canções com texto e o nome das notas, desenvolve a *memória em geral* e a *leitura musical*; se interpreta ou observa várias versões da mesma canção, desenvolve o *sentido estético*; se pratica música de conjunto coral ou instrumental, desenvolve ainda o *sentido social*; através dos textos das canções, experimenta várias emoções, proporcionando o *desenvolvimento afectivo* e o *conhecimento do património português* (regiões, localidades, plantas, animais, etc.); as canções permitem jogos na sala, individuais ou colectivos, assim como danças regionais, desenvolvendo a *coordenação motora* e o *relacionamento social*; finalmente, através das canções de várias regiões, é-lhes facilitada a aquisição duma *cultura geral*, uma vez que a criança passa a identificar e valorizar o património musical português, podendo-o comparar com outros estilos da literatura musical (Torres, 1998: 23-24).

Ainda que longa, cremos que esta citação se justifica; efetivamente, estas palavras parecem-nos significativas pelo fato de nelas percebermos como a música tem um papel fundamental como meio de comunicação, criação e expressão, e como pode interferir significativamente ao nível cognitivo, emocional, social, físico e cultural da criança. Por conseguinte, para que fique sublinhada a relevância dos valores que a música evidencia e como incide sobre o indivíduo, parece-nos pertinente lembrar o seguinte: «a música nunca é simplesmente ouvida – chega até nós através de práticas de audição que ajudam a formar a nossa percepção do mundo» (Kramer, 2009: 21).

Como se vê, é importante lembrar que a prática musical, quando bem aplicada à criança, contribui para um enriquecimento pessoal, principalmente quando se trata de poder expressar sentimentos, emoções. Assim, sabendo que a aprendizagem musical exerce um considerável efeito no desenvolvimento de diversas competências em vários domínios, torna-se necessário evidenciar a posição de Borràs (2001: 508), quando nos aponta os aspetos especiais da música para o desenvolvimento humano:

- Exercita e desenvolve eficazmente a capacidade de escutar.
- Favorece o desenvolvimento da memória e a sensibilidade.
- Potencia a capacidade de análise, de comparação e de relação.
- Favorece positivamente a capacidade criativa e imaginativa.

- 
- Estimula e desenvolve a sensibilidade perante a mensagem da música.
  - Desenvolve a capacidade de expressão e de comunicação ao promover a produção de mensagens elaboradas a partir do campo musical.

Obviamente, nestas palavras estão mencionadas as potencialidades da música, bem como o contributo desta área do conhecimento em domínios tão diversos como a perceção, a memória, a sensação, a criatividade, a imaginação, a linguagem, a inteligência, entre outros.

Note-se, entretanto, que não se pode dissociar desta questão, um outro aspeto evidentemente relevante que se coloca sobre a importância da música no plano cultural da criança.

Ora, atualmente, a divulgação da música por todo o mundo é feita através da rádio e televisão, é certo, mas também pela internet, ou, ainda, pelo espetáculo ao vivo. Desta forma, devido à sua rápida divulgação, a música é levada de país para país, proporcionando o cruzamento de culturas. Por conseguinte, a música sofre as mais variadíssimas influências culturais; com o cruzamento de várias características musicais, surgem novos estilos musicais.

Deste modo, vale a pena relembrar Legaud, quando diz que «a música é um testemunho fiel da cultura dos povos, da sua história, do seu génio criador» (Legaud, 1973: 83). Como se vê, sendo a música um meio de comunicação entre os povos, pretende-se que, através dela, a criança valorize o seu meio cultural e nela desperte o interesse por outras culturas musicais. Sendo assim, a partir de diferentes atividades musicais (como a audição de diferentes géneros musicais de diferentes épocas, a prática de um instrumento musical, a execução de canções, o conhecimento de acontecimentos principais da história da música, etc.), pretende-se, na generalidade, proporcionar à criança uma visão global das variadas culturas musicais existentes no mundo e, também, um conhecimento da cultura musical da sua região e do seu país.

Por outro lado, interessa, compreender como a música exerce uma considerável influência sobre o desenvolvimento físico da criança. Evidentemente, para realçar esta ideia, Legaud, mais uma vez, declara: «[...] a música favorece a confiança em si próprio e, assim, o desenvolvimento físico e a facilidade de movimentos» (*ibid.*).

Deste modo, para Legaud, a prática de um instrumento musical contribui em grande medida para o desenvolvimento das capacidades físico-motoras da criança, pois

---

«Certos instrumentos exigem uma grande habilidade manual [...]» (*ibid.*) e, no caso dos instrumentos de sopro, «desenvolvem também a capacidade respiratória» (*ibid.*).

Além disso, na prática do canto é importante que se tenha em conta uma boa postura corporal, pois, para o autor, o canto «actua tão bem sobre a respiração como sobre a descontração muscular e o equilíbrio de todo o corpo» (*ibid.*).

De notar, entretanto, um outro aspeto importante que concerne a esta relação de interdependência entre música e movimento: o docente deve proporcionar atividades didáticas dirigidas para que a criança, numa fase inicial, possa: descobrir o seu corpo; mover-se livremente, exteriorizando o que a música lhe sugere; adequar o movimento à pulsação da música que ouve; acompanhar canções com gestos sugeridos pela própria criança (com a orientação do docente); associar o movimento às sequências rítmicas apresentadas. Assim, a criança acaba por exteriorizar o seu ritmo, a sua imaginação e a sua sensibilidade. Embora estas atividades sejam simples, tornam-se de grande importância para a criança, pois permite conhecer o próprio corpo e, ao mesmo tempo, através da coordenação e controlo de movimentos, possibilita a combinação de diferentes ritmos, o que levará a que a criança desenvolva a sua capacidade de coordenação rítmico-motora.

Um outro aspeto importante relaciona-se com o efeito que a música tem no plano social da criança, uma vez que, frequentemente, as atividades são realizadas em grupo, estimulando as relações entre elas.

Ora, a partir daqui, é possível valorizar a influência da música no âmbito social do indivíduo e, a este propósito, Legaud acrescenta (*ibid.*):

A música, apreciada em comum, praticada em grupo, é um maravilhoso meio de comunicação e de vida harmoniosa para todos os membros duma mesma família, dum mesmo grupo coral, duma mesma orquestra; um elo precioso entre amigos.

De facto, nestas palavras verificamos que a música constitui um excelente meio de socialização, a partir do momento em que a prática musical seja feita em grupo. Ora, o que importa realçar é que a música, pela sua complexidade artística, é concebida como um veículo de comunicação e representação das sociedades.

É verdade, também, como referem Palheiros & Wuytack (1995: 10) a música, entre outras razões «é significativa para os indivíduos porque tem a capacidade de suscitar emoções profundas e de enriquecer a vida humana; a música constitui uma

---

forma de conhecimento insubstituível e uma experiência única» (Palheiros & Wuytack, 1995: 10). Como vemos, nestas palavras, a música tem a capacidade de enviar uma mensagem ao indivíduo, independentemente de este ter ou não conhecimentos técnicos da linguagem musical. Mas mais: a música conduz os ouvintes ao mundo imaginário, ao mundo das emoções, bem como representa o *real*, mostrando tudo aquilo que nos rodeia, não só pela envolvência musical que caracteriza o meio onde estamos inseridos, mas também pelo facto de nos reportar a épocas e culturas tão distintas.

Deste modo, Kramer, a este propósito, refere o seguinte:

A música é a nossa expressão primeira do anseio por afecto. Funciona, apanha-nos ou agarra-nos, quase com a electricidade do toque, talvez fazendo-se eco das expressões primárias de afectividade que nos ligam uns aos outros e ao mundo (kramer, 2009: 43).

### **Conclusões provisórias**

Como vimos, é certamente consensual a influência da música sobre a criança. Nesse sentido, e ainda que se tenha menosprezado a ação da música sobre o estado emocional, físico, social e cultural do indivíduo, um grande número de fenómenos, facilmente observáveis na natureza e no dia a dia, sempre indicam que há relação entre o que ocorre nos pensamentos e o que a música proporciona, funcionando em conjunto.

Na prossecução desse raciocínio, no próximo capítulo, procuraremos abordar o tema relacionado com a avaliação de projetos educativos, bem como ver de que modo a sua implementação constitui uma mais-valia para a prática pedagógica.

---

## **CAPÍTULO 4- AVALIAÇÃO DE PROJETOS**

### **Introdução**

Antes de quaisquer outras considerações, dedicaremos este capítulo à problemática da avaliação de projetos como uma forma estruturante do ensino. Por sua vez, a avaliação surge como um elemento fundamental na regulação do processo ensino-aprendizagem, constituindo uma realidade presente no dia a dia das escolas. Assim, ao longo deste capítulo, tentaremos, num primeiro momento, fazer referência ao conceito de avaliação, baseado nas diferentes perspectivas apresentadas por alguns autores, bem como refletir sobre os contributos prestados por estes para a evolução desta profunda e complexa questão, que é a avaliação educativa.

Do mesmo modo e num segundo momento, será nossa intenção apresentarmos uma síntese crítica sobre a noção de projeto, enquanto processo facilitador das práticas educativas/pedagógicas.

Por último, procuraremos não só apresentar os princípios gerais para a avaliação de projetos, mas também analisar as características próprias inerentes ao desenvolvimento desse processo.

### **4.1. Conceito de avaliação**

É certo que a avaliação desempenha uma função de extrema importância no quotidiano escolar. De facto, todo o ato e processo de avaliação constitui um elemento essencial, quer ao nível da regulação e orientação das práticas pedagógicas, quer ao nível das relações com a comunidade escolar.

Como quer que seja, o papel da avaliação tem sido alvo de preocupação dos investigadores e dos agentes educativos, tendo, nesse sentido, suscitado muita discussão, nomeadamente ao nível das dinâmicas avaliativas, no sentido de contribuírem para a melhoria de duas funções primordiais: em primeiro lugar, a eficácia do ensino; em segundo lugar, a rentabilização de recursos.

---

Ora, estando presente a avaliação em todas as diversas áreas da atividade humana, nomeadamente no domínio da educação, constatamos que a *avaliação* está ligada frequentemente a determinados termos e elementos: critérios, comportamentos, objetivos, programas, projetos, currículos, políticas educativas, alunos, professores, entre outros. Assim sendo, importa refletir sobre o conceito de avaliação que, para diversos autores, se relaciona com a ideia de "julgar", "verificar" ou "provar" alguma coisa. Ralph Tyler, por exemplo, descreveu-a como «o processo de determinar em que medida se atingiram os objectivos educacionais [...]» (Ministério da Educação, 1992: 25). Repare-se, entretanto, que, na prática, o modelo avaliativo de Tyler se baseia em analisar os resultados das aprendizagens dos alunos com os objetivos definidos no programa. Contudo, se, por um lado, a noção de avaliação se encontra relacionada com o ato de "produzir um juízo de valor sobre uma situação, facto, pessoa ou fenómeno", por outro lado, e durante as duas últimas décadas, as ações avaliativas têm vindo a convergir também no domínio da avaliação do rendimento dos sistemas educativos e no processo de inovação educativa, ou seja, em tudo aquilo que se enquadra não apenas no contexto da avaliação dos alunos.

Deste modo, e de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo nº 46/86, de 14 de Outubro, verificamos no artigo 49º o seguinte:

O sistema educativo deve ser objecto de avaliação continuada, que deve ter em conta os aspectos educativos e pedagógicos, psicológicos e sociológicos, organizacionais, económicos e financeiros e ainda os de natureza político-administrativa e cultural.

Como se pode ver, isto torna claro que a avaliação se projeta sobre as diferentes componentes do ensino. Na verdade, o terreno conceptual da avaliação tem sido alvo de interesse de muitos investigadores. Vejamos o que nos dizem alguns nesta avaliação. Segundo Rosado & Silva, «Scriven (1967) considera que na avaliação há uma descrição com um julgamento, ou seja, são apreciados os objectivos de ensino». <sup>2</sup> Para os autores, Scriven refere que a modalidade avaliativa processa-se sobre a dimensão sumativa e a dimensão formativa; a primeira está relacionada com o impacto dos resultados; a segunda distingue-se pelo seu carácter apreciativo quer dos processos da ação educativa, quer dos processos didáticos. Além disso, Scriven refere que tanto os resultados intencionalmente previstos, segundo os objetivos inicialmente definidos,

---

<sup>2</sup> <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

---

como os resultados não previstos são relevantes em qualquer processo de avaliação, sugerindo inclusivamente que a avaliação se faça sem referência a objetivos.

Por outro lado, Rosales (1992: 22), mostra-nos que de acordo com L. J. Cronbach, é essencial que a informação dos dados da avaliação seja clara e perfeita para quem toma decisões obter um conhecimento exato, amplo e válido da realidade.

Já B. MacDonald, segundo Rosales (*id.*: 23) defende uma "avaliação holística". Para o autor, MacDonald considera que a avaliação deve dar resposta às necessidades e perspectivas de todos os agentes do ensino de forma clara e compreensível, ter um carácter flexível e aberto no sentido de revelar resultados não previsto de forma clara. Mais: sugeriu uma maior utilização de técnicas de observação de forma a substituir gradualmente as de carácter formal.

Por conseguinte, D. L. Stufflebeam Stufflebeam aborda a questão da avaliação da seguinte forma, dando importância à descrição do processo, nomeadamente «[...] refere que é preciso, primeiro, identificar as necessidades educacionais e só depois elaborar programas de avaliação centrados no processo educativo para que seja possível aperfeiçoar este processo».<sup>3</sup>

Como vemos, Stufflebeam define como objetivo primordial da avaliação o aperfeiçoamento do ensino. Deste modo, todo o processo parte da identificação das necessidades, seguindo-se a preparação de programas de avaliação baseados no processo, não propriamente nos resultados.

Por seu lado, M. Parlett e D. Hamilton, segundo Rosales (1992: 24) apresentam o modelo de "avaliação iluminativa". Ora, estes dois autores, fazem referência ao contexto como um elemento vital no ensino, uma vez que é nesse contexto que se encontram vários fatores psicossociais e materiais que interagem com o ensino.

Nas palavras de Rosales (*id.*: 25), R. E. Stake na conceptualização de avaliação, evidencia a importância de todos os resultados obtidos, sejam intencionais, secundários ou incidentais. Por outro lado, considera também que o ato de avaliar é uma atividade descritiva e de construção de juízos de valor sobre todas as características do ensino.

Ora Rosales (*id.*: 25), sublinha que a ideia de avaliação que E. W. Eisner assume é altamente artística. Deste modo, o investigador E. W. Eisner destaca as seguintes etapas que ocorrem na avaliação: em primeiro lugar, temos a descrição que engloba

---

<sup>3</sup> <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

---

duas dimensões: a fáctica (que diz respeito à “natureza dos factos”) e a artística (que corresponde a “expressão dos mesmos”); em segundo lugar, considera a interpretação que liga teoria e prática; em terceiro lugar, aponta para a fase da valorização que corresponde ao momento de elaboração dos juízos de valor.

Já para a Joint Committe on Standards for Educational Evaluation (1981), como apresenta Rosales (*id.*: 26), a dinâmica avaliativa deveria incidir sobre o desenvolvimento e resultado do ensino — sendo que este comité sublinhou quatro características que uma avaliação com qualidade deve possuir: utilidade, viabilidade, ética e exata.

Por outro lado, Dilvo I. Ristoff refere que para S. Kemmis «embora retome a ideia de avaliação como processo, estabelecida por Tyler, Kemmis sustenta que o processo é de organização de informação» (Ristoff, 2003: 24).

Ora, para Kemmis, na avaliação, deve-se tomar em consideração todos os elementos da educação, uma vez que são os resultados obtidos que norteiam o desenvolvimento do ensino. Segundo Rosales (1992: 27), E. Kemmis apresenta sete virtualidades que a avaliação deve considerar: racionalidade ou sensatez; autonomia e responsabilidade; comunidade de interesses; pluralidade de perspetivas de valor; pluralidade de critérios de avaliação; oportunidade na elaboração e distribuição de informação; adaptação.

Por conseguinte, Rosales (*id.*: 28) destaca a forma como E. R. House conceptualiza a avaliação através das metáforas, uma vez que, para o investigador o papel das metáforas torna-se relevante para o desenvolvimento do pensamento científico e consolidação de conceitos abstratos.

De outro modo, a perspetiva apresentada por M. Fernandez, segundo Rosales (*id.*: 29), fala-nos de uma avaliação que vai mais além do que uma mera medição de dados. Deste modo, o autor M. Fernandez faz uma abordagem do processo avaliativo numa perspetiva educativa e qualitativa. Assim, a informação recolhida permite à pessoa tomar maior consciência da realidade.

Ora, após esta breve (e apoiada) abordagem conceptual sobre os importantes contributos que os vários investigadores prestaram neste tão extenso domínio da avaliação, durante os últimos anos, verificamos que muito se tem feito para o melhoramento e o aprofundamento desta área, nomeadamente ao nível do seu objeto,

---

finalidade, metodologia, agente e contextualização. Contudo, este desenvolvimento e evolução no âmbito do domínio avaliativo não se referencia apenas pelos estudos realizados sobre o currículo ou o ensino, mas também pelos vários contributos prestados por outras áreas do saber.

Parece-nos claro que, de facto, a avaliação tem por alvo as aprendizagens escolares dos alunos; mas pode igualmente incidir sobre o domínio comportamental e afetivo, bem como sobre as habilidades, técnicas e destrezas dos alunos.

Por último, e para terminar este breve recordar sobre o conceito de avaliação, relembre-se que a avaliação não se projeta só no aluno, no professor, nos meios e nos resultados; ela foca-se igualmente nas interações entre fatores contextuais — como, por exemplo, o nível da interação professor-aluno, o nível de relações na instituição escolar, o nível sociocultural da comunidade.

## **4.2. Conceito de projeto**

Atualmente, a avaliação tornou-se um dos aspetos mais relevantes para o sucesso do ensino-aprendizagem. Quer isto dizer que a avaliação constitui um meio fundamental para o enriquecimento das práticas pedagógicas, para a melhoria das aprendizagens dos alunos consequentemente das relações com a comunidade.

Entretanto, as escolas têm vindo a desempenhar um papel ativo na coordenação de um conjunto de práticas, para além das atividades letivas. A pouco e pouco, os estabelecimentos de ensino vão ganhando maior autonomia e capacidade de decisão, circunstância que lhes fornece uma maior liberdade na execução dos projetos pedagógicos. Sendo assim, a escola passa a orientar um conjunto diversificado de procedimentos, nomeadamente ao nível da coordenação de projetos e implementação de concursos, sendo-lhe, no entanto, exigida maior eficácia, uma mais elaborada prestação de contas e aplicação mais eficaz de dinâmicas avaliativas.

Antes de mais, parece-nos importante destacar o interesse demonstrado por diversos autores em torno da definição de *projeto*, termo este que tem vindo a merecer lugar cada vez mais destacado nos vários domínios do conhecimento.

No âmbito educacional, encontramos o termo e conceito *projeto* associados a outras palavras, como, por exemplo, “pedagogia do projeto”, “trabalho de projeto”,

---

“projeto de formação”, “projeto pedagógico”, “projeto de escola”, “projeto educativo”. Para além disso, note-se ainda que o termo *projeto* adota conotações variadas consoante as diferentes áreas do saber. E ainda que a noção de *projeto* tenha surgido nos finais do século XVIII, Cândido Varela Freitas (s/d: 4), é na sociedade e no pensamento contemporâneos que essa noção assume um papel relevante. Deste modo, e de entre as múltiplas definições do conceito de projeto dadas por diversos autores, entendemos necessário salientar algumas, designadamente.

Cândido Varela Freitas (*ibid.*) refere o seguinte:

O termo cobre hoje realidades distintas, com uma raiz comum: um projecto escolar é sempre uma actividade (uma tarefa ou conjunto de tarefas), seja ela realizada por alunos, por professores ou por alunos e professores em conjunto. Genericamente, um projecto procura responder a uma interrogação, simples curiosidade ou expressão de um problema; e porque implica quase sempre um trabalho de certa dimensão, é normal que para o desenvolver se forme um grupo.

Segundo a perspetiva do autor, o *projeto escolar* trata-se de um processo orientado para a ação educativa que, inicialmente parte de um problema real ou do seu contexto, exige a participação de todos ou alguns elementos da comunidade escolar na realização de tarefas.

Por outro lado, Costa (2003: 25) recorre às palavras da autora Anita Weber para abordar a definição de projeto. Efetivamente, Anita Weber caracteriza este conceito de *projeto* como a capacidade de atuar sobre o presente, introduzindo mudanças no sentido da sua transformação, tendo em conta o futuro.

Por seu lado, na opinião de Amílcar Martins, «um projecto diferencia-se de uma mera actividade de ensino-aprendizagem não só pelos domínios do sentido e da intenção que o orientam, mas também pela própria organização, realização e efeitos que dele se engendram» (Martins, 2002: 93).

Ora, certamente que um *projeto* assume modalidades diversificadas, não visando apenas orientar uma ação educativa, podendo igualmente ser entendido como um instrumento que serve de apoio ao planeamento da ação e à tomada de decisões. Deste modo, é um dispositivo facilitador do processo educativo, essencialmente ao nível do saber-saber, do saber-fazer e do saber-ser, permitindo ao aluno uma participação ativa na construção das suas aprendizagens.

Para além do que foi dito, e lembrado, importa não esquecer o importante papel que o *projeto* assume no processo ensino-aprendizagem. Com efeito, procura-se utilizar

---

o *projeto* como forma de proporcionar ao indivíduo não só o contacto com novos conhecimentos, novas experiências, como também permitir-lhe aprofundar a sua formação pessoal essencial para a sua evolução como ser humano.

Além disso, importa também ressaltar outro elemento principal no trabalho de *projeto*: a relação com o *outro*. Todo este processo exige a participação de diversos elementos; logo, é fundamental existir um ambiente de confiança, de compromisso, tornando-se imperioso o respeito mútuo no relacionamento estreito que se estabelece entre os sujeitos.

É neste contexto que se insere a pedagogia de projeto, onde se pretende dinamizar um conjunto de atividades, tarefas e projetos que visam o desenvolvimento dos saberes, competências e valores indispensáveis para a formação do aluno.

Deste modo, a implementação da metodologia de projeto e a sua utilização no contexto artístico e cultural irá colocar o aluno em contacto com obras, artistas e lugares culturais relevantes; para além disso, proporcionará, em princípio, a realização de experiências e de tarefas práticas onde o aluno possa desenvolver as suas capacidades criativas e críticas.

Falar, portanto, em *pedagogia de projeto* significa falar num conjunto de experiências educativas onde o processo de construção de conhecimento se encontra relacionado com as práticas vividas do aluno, envolvendo todos os intervenientes do processo educativo.

Na prática, o trabalho de projeto constitui um fator importante para a comunidade, uma vez que tem a capacidade de dar resposta a várias questões desta realidade presente que tanto preocupam a sociedade.

### **4.3. Avaliação de projetos**

Ao falarmos de *desenvolvimento de projeto*, precisamos de entender as várias etapas fundamentais para a sua construção, tornando-se por isso necessário ser bem planeado e realizado, de forma a alcançar os objetivos definidos.

Neste sentido, o planeador deve ter em conta todos os vetores importantes para o seu desenvolvimento, nomeadamente a sua avaliação. Quer isto dizer que é pertinente indicar no projeto quais os recursos humanos, materiais e financeiros disponíveis, qual o

---

tempo necessário para o seu desenvolvimento, quais as equipas de trabalho e, por último, como será avaliado.

Como quer que seja, impõe-se sublinhar que a conceção e a implementação de projetos na escola constitui, como é óbvio, uma mais-valia para o processo artístico-educativo de todos os que dele forem intervenientes; e, a este nível, repare-se no que diz António Vasconcelos:

A realização de projectos artísticos diversificados [...], é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação dos saberes e das aprendizagens em acção, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade (Vasconcelos, 2006: 12).

Como se vê nas palavras do autor, a escola deve ser um espaço onde os alunos possam não só desenvolver os seus conhecimentos científicos de teor somente académico, mas também onde possam explorar os seus gostos e ambições noutros domínios do saber, designadamente na área artística.

Assim, através de diferentes práticas artísticas, os alunos não só desenvolverão diversas capacidades, como também aprenderão mais facilmente os conteúdos. Além disso, note-se que a participação em projetos artísticos constitui um elemento importante para despertar nas crianças o gosto pelas aprendizagens, bem como para contribuir para um maior envolvimento da escola e da comunidade nas atividades artísticas. E, naturalmente, é evidente que a avaliação do projeto é fundamental, pois, através desta etapa, as ações levadas a cabo podem ser continuamente melhoradas; e, como se deduz, a avaliação, para além de útil no desenvolvimento do projeto, constitui de igual modo uma responsabilidade para os demais intervenientes.

Deste modo, estamos cientes da importância da avaliação para aferir resultados e, acima de tudo, para melhorar e repensar o projeto, adaptando-o às reais necessidades, já que uma técnica de inovação e de mudança exige uma contínua adaptação ao quotidiano do trabalho. Assim, os dados obtidos através da avaliação «podem, e devem, ter dois fins: primeiro, tentar ajudar quem concebeu e quem está a desenvolver o projeto; depois, apreciar os seus resultados» (Freitas, s/d: 6)

Relaciona-se esta ideia com uma outra: toda a ação, uma vez posta em prática, entra num jogo de interações e retroação no contexto do meio em que se realiza, podendo resultar em efeitos diferentes dos inicialmente previstos, ou mesmo contrários.

---

Ora, como se vê, parece importante refletirmos acerca de uma determinada ação, na qual todos os elementos intervenientes se posicionarão criticamente sobre o processo, funcionando assim como retroação, no sentido de repensar a ação para intervir com vista à sua correção caso seja necessário.

Ser avaliador não é, pois, uma tarefa fácil, competindo-lhe ainda saber qual(ais) o(s) método(s) de avaliação que deve escolher. Além disso, a sua tarefa pode fragilizar-se se não tiver em mente todo o processo em si. Neste âmbito, torna-se, por isso, pertinente entender melhor o objetivo da avaliação, bem como verificar se este corresponderá (ou não) aos objetivos e critérios do projeto.

Ora, existem variados métodos e procedimentos que permitem averiguar com precisão os pontos fortes e fracos de uma determinada atividades pedagógica. Cândido Varela Freitas (*id.*: 6) apresenta-nos três modelos de avaliação, que ele considera importantes para a avaliação de projetos: a avaliação e autoavaliação; a avaliação formativa; a avaliação sumativa. Para o efeito, tenhamos como ponto de partida a clarificação de cada um deles.

No primeiro modelo, o uso da autoavaliação é importante para identificar os sucessos conseguidos e/ou os erros cometidos, visando, assim, a melhoria dos processos e resultados obtidos. Segundo o autor, aqui, é fundamental a participação de todos os intervenientes na elaboração de juízos de valor; por isso, nada melhor para o fazer que os próprios planeadores e executores do projeto. Para tal, num curto espaço de tempo ou após conclusão de um trabalho, serão aplicados instrumentos que possibilitam aos agentes do processo não só fazer um balanço do trabalho realizado, mas também analisar os resultados alcançados. No entanto, apesar de a autoavaliação ser um fator vantajoso neste processo, a verdade é que por si só não basta, sendo necessário a participação de um especialista externo — permitindo, assim, a análise crítica de todos os elementos participantes sobre o processo evidenciar aspetos positivos e negativos, confrontar os resultados obtidos com os resultados esperados, comparar as ações realizadas com o plano de partida, bem como encontrar respostas alternativas.

No segundo modelo, a avaliação formativa pode ser interna — quando é efetuada pelos próprios elementos que planeiam e desenvolvem um projeto —, ou externa — quando é realizada por especialistas alheios ao projeto, os quais são responsáveis pela definição de critérios e por aquilo que pretendem avaliar. Segundo

---

Cândido Varela Freitas (*id.*: 7), a designação de avaliação formativa deve-se a Scriven. Assim, conforme o autor preconiza, a avaliação formativa trata-se de uma avaliação que centra-se sobre o processo de desenvolvimento da ação e não sobre o seu resultado final.

Quer com isto dizer que a avaliação formativa se projeta durante o “design e implementação de um projecto” (*ibid.*), tendo como função primordial procurar e localizar falhas, de forma a poder proporcionar um conjunto de medidas necessárias que ajude na melhoria do processo. Entretanto, além desta função orientadora, a avaliação continua a ser descritiva e apreciativa, como refere Stake no seu modelo de “contingência-congruência” (*ibid.*). No entanto, estes dois momentos distinguem-se, tornando-se, porém, vantajosos, quando na fase descritiva o avaliador é interno, pois conhece bem todo o processo do projeto, mas pouco fiável, quando o avaliador interno emite juízos de valor ou mérito sobre o objeto.

Por último, no terceiro modelo, a avaliação sumativa interessa-se com os resultados; isto é: realiza-se, sempre que seja necessário fazer o balanço de uma determinada ação desenvolvida, tendo essencialmente uma função predominante, que é avaliar o produto de um projeto. Assim, a avaliação sumativa projeta-se após o desenvolvimento do processo, verifica os seus resultados e tem como função fundamentar a tomada de decisões. E, tal como acontece com a avaliação formativa, a avaliação sumativa pode assumir-se como interna ou externa.

Caberá, portanto, aos planeadores a função de decidir qual o tipo de avaliação a adotar de forma predominante para o projeto, sendo, sublinhamo-lo, a avaliação formativa um elemento muitíssimo útil para o processo. De facto, sabemos que todo o desenrolar de uma ação origina efeitos secundários que não foram inicialmente previstos; porém, a avaliação formativa assume-se como uma componente vantajosa durante o decurso do projeto, pois permite tomar consciência dos problemas surgidos, alterar, aperfeiçoar e encontrar as soluções apropriadas.

É frequente efetuar-se uma avaliação após o final de uma ação; nesse caso, a avaliação sumativa limita-se a analisar os resultados reais, tomando como ponto de referência os objetivos anteriormente estabelecidos. Trata-se, é certo, de uma avaliação que não incide sobre o desenvolvimento de todo o processo; contudo, permite melhorar o modo de concretização das atuações futuras.

---

Mais: não podemos deixar de sublinhar que, para um projeto, é considerada essencial uma avaliação externa, o que, na maior parte das vezes, acarreta problemas para a escola, já que contratar um avaliador implica gastos, não justificando, por vezes, a dimensão do projeto esses custos. Neste caso, e quando possível, o papel de avaliador terá que ser assumido por alguém da escola que não participe no projeto, que tenha formação em avaliação e que seja capaz de observar, interpretar e acompanhar todo o processo. Não obstante, a solicitação de avaliadores varia conforme a dimensão do projeto.

Ora, face à necessidade de se desenvolver uma avaliação mais adequada possível às estratégias utilizadas, Cândido Varela Freitas (*id.*: 8) sublinha a importância de se determinar um conjunto de princípios que a norteiem. Aponta, assim, cinco aspetos essenciais que se deve ter em conta num processo avaliativo de um projeto:

a) o “objeto da avaliação”: trata-se de avaliar o projeto em si; isto é: o avaliador tem que conhecer todos os componentes constantes do projeto; para isso, tem que colocar questões e recolher informações básicas para continuar o trabalho de avaliação;

b) o “design da avaliação”: diz respeito ao planeamento da avaliação, querendo por isto dizer-se que, neste momento, cabe ao avaliador decidir o modelo de avaliação a adotar, definir as “perguntas de avaliação”, os “critérios de apreciação”, bem como a forma de recolha, análise e interpretação da informação;

c) os “instrumentos a serem utilizados”: dada a complexidade da avaliação, é fundamental que se utilizem diversificados instrumentos de recolha de informação. Assim, nesta etapa, o avaliador escolhe que tipo de instrumentos vai utilizar na colheita de dados (como, por exemplo, entrevistas, questionários, diários, dados de observação e documentos); e perante uma avaliação formativa, os dados recolhidos através do contacto imediato com os intervenientes permitem regular as funções e os componentes do processo enquanto decorre o trabalho;

d) os “critérios de apreciação”: nesta fase do processo avaliativo, e embora não seja fácil, o avaliador deve determinar quais os critérios a adotar; no entanto, e sempre que for necessário, deverá estabelecer indicadores que o apoiem na execução das suas decisões;

---

e) a “comunicação dos resultados”: neste ponto, há que comunicar a todos os intervenientes do processo avaliativo, nomeadamente os responsáveis e os participantes do projeto os resultados obtidos — podendo a divulgação apresentar-se sobre variadíssimas formas (em registo escrito, através de um relatório, ou oral).

Neste sentido, todo o percurso do projeto — desde, portanto, a conceção e planificação, grau de pertinência, fecundidade e validade, até à implementação e impacto do projeto — deve ser sempre avaliado.

É necessário, entretanto, sublinhar-se que, apesar de se conhecer a importância da avaliação de projetos, serão poucos os projetos que conterão uma prática avaliativa ativa. No entanto, nas últimas décadas, segundo Cândido Varela Freitas (*id.*: 24), deparamo-nos com um esforço significativo para a resolução desta questão, tendo como preocupação assegurar que os procedimentos de avaliação se tornem uma atividade regular.

Na verdade, o rigor deve ser um dos aspetos a privilegiar na conceção e na elaboração de projetos; no entanto, dever-se-á conceder ao grupo de participantes uma maior margem de autonomia, ao nível da ação no terreno, para que assim se as iniciativas e as capacidades de ação dos envolvidos possam ser promovidas.

### **Conclusões provisórias**

De um modo geral, retirar-se-á uma lição: um projeto deve ser, na sua essência, um processo dinamizador de um trabalho de grupo e de partilha, onde a sua prática deva ser uma resposta educativa face aos problemas dos alunos da escola, contribuindo assim para uma melhor aquisição de competências por parte dos alunos e, para que, de um modo significativo, estes possam *aprender* mais. E tudo isto, não o esqueçamos, tem a ver com a noção segundo a qual um projeto deverá estar sujeito a alterações pontuais consoante as necessidades que irão surgindo no desenvolvimento das ações planeadas.

Procurando nós dar uma ainda maior sistematização a este trabalho, procuraremos, na segunda parte deste trabalho, contextualizar todas as intervenções realizadas no âmbito da implementação do PTT, na escola EBI da Horta.

---

## PARTE II – ESTUDO EMPIRICO

### CAPÍTULO 1 - CARACTERIZAÇÃO DO MEIO, DA ESCOLA EBI DA HORTA E DAS TURMAS

#### Introdução

Neste capítulo, procuraremos caracterizar o meio, o estabelecimento de ensino e as turmas envolvidas no nosso objeto de estudo. Por sua vez, os aspetos relativos à descrição dos intervenientes e do espaço onde se desenvolveu todo este processo basearam-se nos dados recolhidos através de inquéritos preenchidos pelos alunos, pelas informações obtidas através da análise da ficha de caracterização dos alunos e pela consulta de documentação fornecida pela Comissão Executiva Instaladora, a qual visa a orientação educativa da escola.

#### 1.1. Caracterização do meio: uma breve introdução

Como se sabe, a ilha do Faial é uma das nove ilhas do Arquipélago dos Açores. Assim, pertencente ao grupo central deste arquipélago, a ilha do Faial possui uma área de cerca de 173 quilómetros quadrados, com 21 quilómetros de comprimento e 14 quilómetros de largura máxima, estando na zona central da ilha o seu ponto mais alto, com 1043 metros de altitude, situado no Cabeço Gordo onde podemos observar as ilhas do Pico e São Jorge.<sup>4</sup> Deste modo, as suas características paisagísticas, tais como pequenos montes, praias de areia escura, morros, campos de pastagem, moinhos típicos, recortes na costa originados por atividade vulcânica oferecem uma grande beleza à ilha. Por sua vez, a enorme cratera denominada por Caldeira e considerada como Reserva

---

4

<http://www.azores.gov.pt/PortalAzoresGov/Templates/TextImageDetail.aspx?NRMODE=Published&NRNODEGUID=%7b879914B8-9747-4463-A9CA-A60FAC138AF3%7d&NRORIGINALURL=%2fPortal%2fpt%2fentidades%2fsre-drt%2ftextoImagem%2f2FA%2ehtm&NRCACHEHINT=Guest#HISTÓRIA>

---

Natural, bem como o Vulcão dos Capelinhos, onde podemos admirar os efeitos da erupção de 1957-58, oferecem belos panoramas paisagísticos e tornam-se num dos pontos mais atrativos da ilha.

De acordo com Monterey (1983:16), a descoberta desta ilha, bem como as restantes ilhas açorianas teve lugar no século XIV, então, conhecida por “Insula da la Ventura”, tendo sido designada por “Ilha de São Luís” pelo Infante D. Henrique. Contudo, foi a existência e abundância de faias na ilha que determinou o seu definitivo nome: Faial.

Na verdade, o início do povoamento verificou-se na segunda metade do século XV. Assim, «o primeiro capitão-donatário foi Josse Hurtere, um flamengo que ficou responsável pelo povoamento, bem como pelo desenvolvimento económico da ilha» (Projeto Educativo de Escola, 2007/10: 4).

Inicialmente, a agricultura foi a única fonte de rendimento e sobrevivência. Por sua vez, o cultivo de trigo e pastel teve primordial importância contribuindo para a permanência das pessoas na ilha.

Entretanto, em 1833 a Horta sobe à categoria de cidade por alvará de D. Pedro IV. Tal acontecimento surgiu devido ao valioso trabalho desenvolvido pelo Duque de Ávila e Bolama.

Ao longo dos séculos, o Porto da Horta tornou-se um importante porto de mar, nomeadamente para:

[...] o apoio às navegações para Ocidente, ainda no tempo dos Descobrimentos, como porta de saída na exportação da laranja e do vinho, no acolher da frota baleeira da América do Norte, no depósito de carvão para os vapores que cruzavam o Atlântico Norte, como Base Naval nos grandes conflitos mundiais do século XX, como “pista” (a baía do porto) na amaragem dos *clippers* da “Pan American” que ligavam a Europa e a América (*ibid.*).

Para além disso, este porto constitui um ponto de escala de inúmeros iatistas que, todos os anos, atravessam o Atlântico e «dessa estada fazem público registo nas pinturas com que já encheram o paredão da doca, primeiro, e agora todos os muros da marina» (*ibid.*).



Imagem 1- Cidade da Horta<sup>5</sup>

Ora, no início do século XIX, a família do cônsul americano John Dabney estabeleceu-se na ilha, tendo sido a sua influência significativa para o desenvolvimento económico, social e cultural do Faial.

Entretanto, durante o século XX, a cidade da Horta ganhou uma nova vida e uma nova dinâmica mundial, com a instalação de companhias de cabos submarinos de nacionalidade inglesa, alemã, americana, francesa e italiana, tendo sido com elas criado um conjunto de edifícios e estruturas de apoio às diferentes companhias que mudaram de forma significativa a arquitetura da cidade.

Com a institucionalização da Autonomia Regional, em 1976, o Faial passa a ter maior destaque ao nível político, albergando a Assembleia Legislativa da Região Autónoma dos Açores, bem como alguns departamentos do Governo Regional.

Por conseguinte, com 15063 habitantes, segundo dados relativos aos Censos de 2001, a ilha do Faial apresenta treze freguesias, nomeadamente Conceição, Matriz e Angústias, as quais integram a cidade da Horta, Praia do Almoxarife, Pedro Miguel, Ribeirinha, Salão, Cedros, Praia do Norte, Capelo, Castelo Branco, Feteira e Flamengos.

---

<sup>5</sup> Fotografia de Souto Gonçalves.

---

No que diz respeito à população ativa, a sua distribuição por setores de atividade manifesta a preponderância para o setor terciário. Contudo, outras atividades, como a construção civil e obras públicas, as pescas, as indústrias de conservas e de laticínios e o comércio, têm sido importantes para a economia do Faial. É ainda de salientar a atividade turística que tem vindo a aumentar, devido não só à divulgação exterior, mas também ao funcionamento de novos hotéis que dispõem de boas condições e de pessoal do setor qualificado.

Quanto ao património arquitetónico, são diversos os edifícios religiosos presentes na ilha que apresentam características barrocas, como, por exemplo, a Igreja de S. Salvador (Matriz da Horta), a Igreja de Nossa Senhora do Carmo, a Igreja de S. Francisco e a Ermida de Nossa Senhora do Pilar, entre outros.

Ao nível cultural, podemos encontrar várias sociedades recreativas, filarmónicas, grupos folclóricos/etnográficos e de cantares, bem como alguns grupos de teatro. Além disso, a comunidade conta também com o Conservatório Regional da Horta que tem efetuado várias atuações regulares, contribuindo para a dinamização da atividade artística na ilha.

De facto, a música popular adquiriu características particulares devido à influência do meio, do clima e de outros fatores. Assim, o folclore continua a ter um papel importante na promoção das tradições onde as suas típicas danças e cantares, como o «Pézinho», a «Chamarrita», a «Saudade», a «Sapateia», a «Lira», entre outras músicas, falam-nos da cultura de um povo. Além disso, estes bailados são acompanhados por tocadores de instrumentos de cordas tradicionais, tais como o bandolim, o violino, o violão, o violão baixo e a característica viola da terra.

No que se refere ao artesanato, note-se a interessante Escola de Artesanato do Capelo, onde merecem um especial destaque os artefactos de osso de baleia, os delicados bordados a palha de trigo sobre tule, as peças e os objetos feitos em vime e palha, as rendas de croché, os variados bordados, bem como os trabalhos feitos de miolo de figueira e escama de peixe.

Por conseguinte, as principais festividades são de carácter religioso, sendo as Festas do Espírito Santo (cuja origem está ligada ao culto popular instituído pela Rainha Santa Isabel) realizadas em todas as freguesias da ilha desde o domingo de Pentecostes até ao final do mês de agosto. Assim, nesses dias são cozinhadas as tradicionais sopas

---

do Espírito Santo, que são distribuídas aos habitantes da freguesia e seus visitantes que graciosamente as saboreiam num ambiente de festa. De igual modo, tem também especial interesse a Festa de São João, realizada no dia 24 de junho no Largo Jaime Melo em redor da Ermida de São João. Para além destas, tem relevo a Festa da Senhora da Guia realizada há mais de três séculos e celebrada no primeiro domingo de agosto. Deste modo, estes festejos constituem um voto de fé e devoção dos pescadores à Virgem pela sua proteção.

Também merece ainda destaque a Semana do Mar, organizada por várias entidades relacionadas com os desportos náuticos e o turismo, decorrendo esta a partir do primeiro domingo de agosto. Durante essa semana, são realizadas inúmeras atividades, ligadas quer ao mar, quer às manifestações culturais — que, pela sua dimensão e projeção, são reconhecidas internacionalmente.

## **1.2. Caracterização da Escola Básica Integrada da Horta**

### *1.2.1. A Unidade Orgânica*

Ora, a Escola Básica Integrada da Horta, situada na cidade que lhe deu o nome, é uma estrutura administrativa e pedagógica que abrange todas as Escolas do Ensino Pré-Escolar e dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico. Na verdade, esta Unidade Orgânica foi criada a 12 de dezembro de 2005, com a publicação do Decreto Regulamentar Regional n.º 26/2005/A e integra uma Escola Básica 1, 2 António José de Ávila e nove Escolas do 1º Ciclo e Ensino Pré-Escolar, (Projeto Educativo de Escola, 2011/2014: 4):

- Escola Básica 1/JI do Pasteleiro
- Escola Básica 1/JI da Vista Alegre
- Escola Básica 1/JI de Flamengos
- Escola Básica 1/JI da Feteira
- Escola Básica 1/JI de Castelo Branco
- Escola Básica 1/JI do Capelo e Praia do Norte
- Escola Básica 1/JI dos Cedros
- Escola Básica 1/JI de Pedro Miguel

- Escola Básica 1/JI da Praia do Almojarife

Acrescente-se que, recentemente, com a publicação do Decreto Regulamentar Regional nº18/2011/A, o Conservatório Regional da Horta passou a integrar a Escola Básica Integrada da Horta.

### *1.2.2. Caracterização da Comunidade Educativa*

Segundo os dados fornecidos pelo Projeto Educativo de Escola referentes ao ano letivo 2011/2012, a comunidade educativa encontra-se dividida em quatro grupos distintos (ibid. :4):

- **Corpo Discente**

Esta Unidade Orgânica tem 1.308 alunos matriculados desde o Ensino Pré-Escolar até ao 6º ano de escolaridade, distribuídos da seguinte forma:

<b>Número de alunos</b>					
	Total	Programa TPC (Turma de Projeto Curricular Adaptado)	Uneca Ocupacional e Socioeducativa	Programa Oportunidade	Programa DOV
Pré-Escolar	319	0	0	0	0
1.º Ciclo	605	26	8	0	0
2.º Ciclo	384	0	0	63	8
Total	1308	26	8	63	8

Tabela 1- Número de alunos

De acordo com o quadro I, no 1º ciclo, temos 26 alunos a frequentar um Currículo Adaptado e 8 alunos integrados na Uneca Ocupacional e Socioeducativa. Já no 2º ciclo, existem 63 alunos a frequentar o Programa Oportunidade e outros 8 alunos no Programa de Despiste e Orientação Vocacional. Na sua generalidade, estes alunos apresentam dificuldades de aprendizagem associadas a perturbações psico-afetivo-emocionais.

Atualmente, existem 84 alunos no Regime Educativo Especial. Além disso, 617 alunos são subsidiados e encontram-se abrangidos pelo Serviço de Ação Social Escolar (SASE).

- **Corpo Docente**

O corpo docente desta unidade orgânica é constituído por 168 elementos e distribui-se da seguinte forma (*ibid.*):

<b>Educadores de infância</b>	<b>30</b>
<b>Professores do 1º ciclo</b>	<b>68</b>
<b>Professores do 2º ciclo</b>	<b>68</b>
<b>Professores destacados</b>	<b>8</b>
<b>Professores por afetação por prioridade</b>	<b>2</b>
<b>TOTAL</b>	<b>168</b>

Tabela 2- Corpo docente

- **Corpo Não Docente**

Nesta Unidade Orgânica o número de elementos do pessoal não docente é de 67 funcionários e distribui-se pela seguinte forma (*id.:* 5):

- 3 Técnicos Superiores;
- 1 Técnico de Informática;
- 1 Chefe de Serviços Administração Escolar;
- 11 Assistentes Técnicos e Apoio Educativo;
- 6 Assistentes Técnicos de Apoio Educativo;
- 45 Assistentes Operacionais.

- **Pais e Encarregados de Educação**

Quanto às habilitações académicas, os Pais/Encarregados de Educação apresentam, na generalidade, a escolaridade mínima obrigatória, exigida no seu tempo. No entanto, o número de pais com cursos secundários e superiores tem vindo a aumentar nesta unidade orgânica.

Ao nível da ocupação profissional, é de referir que as mães, de um modo geral, são domésticas ou trabalhadoras não qualificadas; porém, há outras que também trabalham no comércio, funcionalismo público. Por sua vez, a ocupação dos pais centra-se na agricultura, pescas, construção civil, funcionalismo público e outros serviços.

### 1.3. Caracterização da Escola Básica 1, 2 António José de Ávila



Imagem 2- Escola Básica 1,2 António José de Ávila<sup>6</sup>

De acordo com Projeto Educativo de Escola (2007/2010: 6), esta escola foi criada a 11 de setembro de 2007, com base no Despacho n.º 830 do Secretário Regional da Educação e Ciência, encontrando-se a funcionar nas instalações que durante vários anos estiveram destinadas à extinta Escola Básica 2 da Horta e à Escola Secundária Manuel de Arriaga.

Este estabelecimento de ensino reúne um conjunto de cinco edifícios: o **Edifício 1** - “Antiga” Escola Básica 2 da Horta; o **Edifício 2** - “Liceu Velho”; o **Edifício 3** - “Edifício Novo” (do Liceu); o **Edifício 4** - Refeitório; o **Edifício 5** - Complexo Desportivo, constituído por dois Ginásios e suas estruturas de apoio, e Bufete.

<sup>6</sup> Fotografia retirada do Projeto Educativo de Escola 2007/2010.

É ainda de referir que a designação desta escola se justifica pelo facto de o Duque de Ávila e Bolama ter sido não só «[...] o mais conhecido e o mais famoso vulto da história faialense, mas também [...] uma das figuras cujo estudo melhor permite conhecer e compreender o século XIX em Portugal» (id.: 8).

#### **1.4. Caracterização das turmas envolvidas**

Segue-se a apresentação e caracterização de cada uma das turmas envolvidas no nosso estudo, bem como uma fotografia de cada grupo, de acordo com a devida autorização dos Encarregados de Educação e respetivas professoras. Além disso, a análise que se segue foi feita com base na grelha de caracterização que consta no Projeto Curricular de Turma das duas turmas.

##### *1.4.1. Caracterização geral da Turma G do 4º ano de escolaridade*



Imagem 3 – Alunos da turma G do 4º ano de escolaridade, com a Drª Maria de Jesus

---

De acordo com a grelha de caracterização da Turma G do 4º ano, orientada pela professora Alice Ferreira, podemos afirmar que esta é formada por 18 alunos, 11 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos (ver gráfico nº 1 e nº 2, anexo II).

Relativamente à área residencial dos alunos, a maioria mora na freguesia da Matriz, 8 alunos, seguindo-se as freguesias da Feteira e da Ribeirinha, com 2 alunos cada, havendo um aluno a residir em cada uma das seguintes freguesias: Angústias, Capelo, Castelo Branco, Flamengos, Pedro Miguel e Praia do Almocharife (ver gráfico nº 3, anexo II).

Quanto ao nível socioeconómico, podemos considerar que os alunos desta turma se enquadram na classe média e média-baixa, uma vez que apenas uma aluna têm subsídio escolar e que corresponde ao 3º escalão.

Além disso, as habilitações literárias dos pais dos alunos distribuem-se entre o 4º ano e a licenciatura. Deste modo, a escolaridade predominante é o ensino secundário com 26%, seguindo-se o 2º e 3º ciclo do ensino básico, ambos com 20%; 8% incide ao nível do 1º ciclo do ensino básico. Contudo, 26% dos pais têm um curso superior, conforme se pode verificar pelo gráfico nº 4, anexo II.

De uma maneira geral, os pais apresentam um leque variado de profissões, havendo maior incidência no setor terciário, com 80%, seguindo-se o setor secundário, com 17%, e, por fim, o setor primário, com 3%, como podemos ver no gráfico nº 5, anexo II.

Quanto à audição musical, todos os alunos costumam ouvir música: de todos esses alunos, 45% referiram ouvir música algumas vezes; 33%, muitas vezes; 22%, diariamente (ver gráfico nº 20, anexo XVI).

No que concerne à prática musical, é de frisar que 28% dos alunos estão a aprender música fora da escola, dos quais 4 alunos estão inscritos no conservatório, frequentando apenas um aluno uma banda filarmónica (ver gráfico nº 24, anexo XVI). Além disso, todos estes alunos frequentam aulas de instrumentos, que incidem predominantemente nos instrumentos de cordas e sopros, como podemos constatar na tabela nº 1, anexo XVI.

Em relação aos gostos musicais dos alunos: eles centram-se nos géneros musicais do Pop-Rock e Hip-hop com 27,78% cada, que se relaciona com a prática de audição musical que ouvem no dia a dia, no seu seio familiar, na televisão, na rádio e na internet. De seguida, outros géneros musicais que se destacam são a música tradicional portuguesa e o rap com 11,11% cada — o que se deverá ao facto de terem contacto mais direto com esses registos nas aulas de Educação Musical (principalmente no que diz respeito à música tradicional portuguesa). Além destes, e com uma percentagem mais baixa, encontram-se a música clássica e o jazz, com 7,41% cada — pois são géneros musicais que são pouco divulgados quer na rádio, quer nos media, comparativamente aos restantes géneros musicais (ver gráfico nº 22, anexo XVI).

Por conseguinte, constatamos que é enorme o leque de preferências e escolhas apresentadas relativamente aos músicos, bandas e músicas favoritas, dos quais se destacam Justin Bieber, com 13% e os restantes, Tony Carreira, Tokio Hotel e Xutos e Pontapés, com 10% cada, como verificamos na tabela nº 3, anexo XVI.

#### *1.4.2. Caracterização geral da Turma H do 4º ano de escolaridade*



Imagem 4 – Alunos da turma H do 4º ano de escolaridade com a Drª Maria de Jesus

---

Segundo a grelha de caracterização apresentada no Projeto Curricular de Turma, verificamos que a turma H do 4º ano de escolaridade, orientada pela professora Sónia Silva, é constituída por 15 alunos, sendo 6 do sexo feminino e 8 do sexo masculino (ver gráfico nº 6, anexo III). No entanto, apenas apresentaremos os dados referentes a 14 alunos desta turma, uma vez que não obtivemos autorização por parte de um Encarregado de Educação para a recolha de dados referentes ao seu educando. Ao nível da faixa etária, esta estende-se dos 9 aos 10 anos. (ver gráfico nº 7, anexo III).

Quanto à área de residência, a maior parte dos alunos reside nas freguesias da Matriz, 5 alunos, e das Angústias, 4 alunos, seguindo-se as freguesias da Conceição, 2 alunos, e Praia do Almojarife, 2 alunos, havendo um aluno que reside na freguesia dos Flamengos (ver gráfico nº 8, anexo III).

Esta turma apresenta 5 alunos a beneficiar do subsídio escolar. Assim, no primeiro escalão, temos um total de 2 alunos; no segundo escalão, temos 1 aluno; no terceiro escalão, temos um total de 2 alunos. Em termos globais, podemos considerar que esta turma apresenta um nível socioeconómico médio-baixo (ver gráfico nº9, anexo III).

No que diz respeito às habilitações académicas dos pais, podemos dizer que estas variam entre o 1º ciclo e o ensino superior, sendo a escolaridade dominante o ensino secundário com 39%, seguindo-se o 3º ciclo do ensino básico com 20%. No entanto, apenas 7% dos pais tem um curso superior, conforme se pode verificar pelo gráfico nº 10, anexo III. Além disso, os pais apresentam um leque variado de profissões, distribuídas primordialmente pelo setor terciário com 71%, seguindo-se o setor secundário com 11% e o setor primário com 4%. Porém, 14% dos pais encontram-se desempregados, como podemos ver no gráfico nº 11, anexo III.

Quanto à atividade musical, todos os alunos desta turma referem gostar de ouvir música no seu dia a dia. Assim, para a maioria dos alunos (64%), a audição musical é uma prática diária; no entanto, para outros (22%), esta desempenha um papel pouco significativo no seu quotidiano (ver gráfico nº 21, anexo XVI).

Além disso, dos alunos que formam a turma, apenas 29% usufrui de uma prática musical fora da escola: dois alunos frequentam o conservatório, um aluno participa numa banda filarmónica e um outro aluno refere estar a aprender música numa casa particular. Deste modo, estes frequentam aulas de instrumentos, dedicando-se ao estudo

---

do violoncelo, do violino, da guitarra e do clarinete (ver gráfico nº 25 e tabela nº 2, anexo XVI).

Em relação às suas preferências musicais, temos em primeiro lugar os pop-rock e hip-hop com 31% cada, destacando-se em segundo lugar o gosto pela música rap com 19%. Nesta perspectiva, a escolha destes géneros musicais está intimamente relacionada com o que ouvem no seu quotidiano, sendo estilos musicais mais divulgados, essencialmente pela rádio, televisão e internet. Por conseguinte, a preferência pela música clássica aparece com 7%, pois trata-se de um género musical específico ao qual as crianças têm acesso através da sua participação nas aulas de Educação Musical, bem como pela frequência de atividades musicais fora da escola (ver gráfico nº 23, anexo XVI).

No que concerne às suas músicas favoritas, músicos e/ou grupos musicais, constatámos que são escolhas massificadas e gostos partilhados, o que é uma característica própria desta faixa etária. Assim, sendo diversificado o leque de escolhas evidenciamos os D'Zrt com 11%, Rita Guerra com 9% e Rihanna com 7%, de acordo com a análise apresentada na tabela nº 4, anexo XVI.

### **Conclusões provisórias**

Tendo em conta o trabalho realizado anteriormente, foi-nos possível obter informações relativas às condições socioeconómicas da comunidade educativa, bem como ao percurso escolar dos alunos. Posteriormente, e a partir destas informações, prosseguiremos com a respetiva apresentação do nosso objeto de estudo.

---

## **CAPÍTULO 2 - O PROJETO TUM-TUM**

### **Introdução**

Neste capítulo, apresentaremos o nosso objeto de estudo, a estruturação do PTT no que diz respeito à sua concepção, às experiências desenvolvidas, implementação e avaliação.

Ora, da primeira infância à terceira idade a música pode significar, para as pessoas que a buscam, um fator de crescimento e uma contribuição para uma melhoria da qualidade de vida. Neste sentido, as vivências musicais proporcionadas pela música estimulam a criatividade e a autoconfiança, dois fatores muito importantes para o sucesso educativo, ajudando a mobilizar o potencial de aprendizagem e a motivação do aluno.

Assim, para que uma criação e interpretação artística sejam mais fluentes, é necessário que exista uma envolvimento física e humana adequada. No entanto, muitas vezes, as crianças têm uma ou duas vezes por semana a Expressão e Educação Musical, tornando-se insuficiente este tempo para adquirirem as competências musicais.

Neste sentido, procurando-se novas soluções para os problemas sentidos diariamente, no contexto intra e extra escola ao nível da Expressão e Educação Musical, as professoras Maria de Jesus e Ana Chaves pensaram conceber um projeto educativo-cultural que visasse melhorar de forma significativa a aquisição das competências musicais dos discentes do 1º ciclo do ensino básico e que permitisse, segundo a Professora Maria de Jesus, “oferecer aos alunos a oportunidade de experimentar e desenvolver um pouco mais a sua criatividade, capacidade de improvisação rítmica e expressividade”.

Inicialmente, este projeto educativo-cultural constituiu uma atividade de ocupação dos tempos pós-letivos para os alunos do 1º e 2º ciclo do ensino básico da Escola EBI da Horta que nele se inscrevessem.

---

## 2.1. Conceção

Sabemos que a escola deverá estar atenta ao percurso de cada criança, encorajando novas possibilidades e dando sempre espaço para que as crianças, individualmente ou em grupo, encontrem a sua forma de expressão e, progressivamente, a consigam utilizar para comunicar. Neste sentido, ao idealizar este projeto educativo-cultural, pretendeu-se criar na escola um espaço dedicado à prática musical por excelência, tentando assim atuar no desenvolvimento do potencial criativo e imaginativo de todos os que nele forem intervenientes. Segundo a professora Maria de Jesus, “os alunos que demonstram uma maior motivação necessitam desse tempo, espaço e orientação para fazer aumentar um pouco mais as suas aptidões musicais”, sendo também para esta coordenadora um espaço que “proporciona o convívio, a cooperação e também, muitas vezes, o divertimento”.<sup>7</sup>

Assim, fruto de um trabalho de reflexão sobre questões reais e avaliação de resultados, surgiu a ideia de criar um projeto de carácter musical, onde fosse dada aos alunos a oportunidade de experimentar e desenvolver um pouco mais a sua criatividade e o seu sentido musical, nomeadamente rítmico.

De acordo com os dados fornecidos pelas coordenadoras, o projeto surgiu no ano letivo de 2002/2003, como atividade de complemento curricular, tendo funcionado como “O clube Tum-tum”. Inicialmente, segundo a professora Maria de Jesus, “foram utilizados instrumentos Orff e materiais recicláveis”; e continua: “Depois, sentimos a necessidade de ter uma maior liberdade em termos de movimento e começamos a executar nos tambores, aproveitando, também, o som do percutir das duas baquetas”.<sup>8</sup>

Ora, ao longo destes anos, o grupo desenvolveu várias atividades que — mediante as suas capacidades de desenvolvimento e produção musical, bem como de acordo com as possibilidades do clube no que à aquisição de instrumentos diz respeito — foram apresentadas dentro e fora do espaço escolar, como podemos ver na tabela seguinte:

---

<sup>7</sup> De acordo com a entrevista em anexo IV.

<sup>8</sup> De acordo com a entrevista em anexo IV.

ANO LETIVO	ATIVIDADES DO CLUBE
<b>2006/2007</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participaram no desfile de Carnaval (grupo de abertura/início);</li> <li>- Atuaram na abertura dos Jogos Desportivos Escolares;</li> <li>- Participaram na abertura da festa da Alagoa 2007.</li> </ul>
<b>2007/2008</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participaram na festa de Natal;</li> <li>- Participaram no desfile de Carnaval (grupo de abertura/início);</li> <li>- Fizeram animação no intervalo de um dos jogos do Sporting da Horta;</li> <li>- Animaram uma das festas dos idosos da Santa Casa;</li> <li>- Participaram no II Festival de Teatro Jovem da Horta;</li> <li>- Participaram na Comemoração do dia 25 de Abril;</li> <li>- Atuaram na abertura dos Jogos Desportivos Escolares;</li> <li>- Participaram no II Fim de Semana da Juventude (ver anexo XVII);</li> <li>- Participaram nas atividades de encerramento do ano letivo;</li> <li>- Atuaram na Festa de S. Pedro no Bairro da Boa Vista e nas festas de Verão.</li> </ul>
<b>2008/2009</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participaram na Festa de Natal, apresentando uma sequência rítmico/vocal com timbres variados e coreografias;</li> <li>- Participaram no desfile de Carnaval: “Para além das estrelas”, com ritmos e timbres diferenciados;</li> <li>- Fizeram animação pela rua acompanhando as comitivas dos Jogos Desportivos Escolares e participaram na abertura dos mesmos;</li> <li>- Atuaram nas festas de Santo António, a convite do Colégio.</li> </ul>
<b>2009/2010</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participaram no desfile de Carnaval: “A Biodiversidade”, com ritmos e timbres diferenciados;</li> <li>- Participaram na abertura dos Jogos Desportivos Escolares;</li> <li>- Atuaram nas festas de Santo António, a convite do Colégio. No entanto, neste ano já funcionou só com alunos do 1º CEB como: “AJA1TumTum”.</li> </ul>

Tabela 3- Atividades do clube

---

Nestas atividades, participaram sempre os alunos inscritos no clube desenvolvidas em cada ano letivo, sendo muitos destes momentos de prática musical fundamentais para o enriquecimento pessoal e social do indivíduo/criança.

Assim, é de salientar a atuação do grupo no Colégio de Santo António, no ano letivo de 2008/2009, tendo sido muito gratificante para todos os intervenientes pois, segundo as coordenadoras, o espaço e o ambiente foram ótimos, tendo sido acolhidos de forma calorosa.

No que concerne à divulgação do funcionamento do clube, pode dizer-se que a mesma foi feita quer através das professoras de Educação Musical junto dos seus respetivos alunos, quer através da fixação de cartazes (ver anexo XVIII) pela escola; e, assim, os alunos foram-se inscrevendo gradualmente no clube, tendo atingido um total de 89 elementos. Inicialmente, o clube funcionou só com alunos do 2º CEB, alargando-se depois para os alunos do 1º CEB.

Quanto à organização do trabalho, distribuía-se de maneira a que, numa primeira parte, trabalhassem por grupos e, numa segunda parte, procedessem a um trabalho com os dois grupos completos, como se fosse um ensaio geral, por vezes com tambores, por vezes sem tambores.

Além disso, o repertório era selecionado pelas professoras de acordo com os temas e as atividades do plano anual de atividades, procurando-se igualmente ir ao encontro das preferências dos alunos, no sentido de conseguir assim uma maior motivação. Nesta perspetiva, enunciaremos os temas que o grupo já interpretou: "O Piano de Cavalaria" (de Júlio Pereira); "Laurindinha" (com a voz da Dulce Pontes); "Chariots of Fire (de Vangelis); "Tin Whistle" (tradicional irlandesa). Por último, executaram muitos ritmos sem melodias e interpretaram os hinos dos três principais clubes de futebol português, com letra adaptada ao grupo Tum-Tum.

Deste modo, o projeto foi ganhando alicerces para crescer ao longo destes anos letivos, contando sempre com a colaboração das duas professoras efetivas no quadro da escola EBI da Horta, Maria de Jesus e Ana Chaves, que trabalham em conjunto nesta escola há mais de dez anos.<sup>9</sup>

E quanto aos objetivos principais deste projeto? Eles são os seguintes:<sup>10</sup>

---

<sup>9</sup> Conforme consta do gráfico nº 15 do anexo XIII.

<sup>10</sup> Retirado da entrevista à Drª Mª de Jesus, anexo IV.

- 
- Oferecer aos alunos a possibilidade de criar, preparar e apresentar peças instrumentais à comunidade fora e dentro do espaço escolar;
  - participar nas atividades escolares;
  - participar na vida cultural/social do meio em que estão inseridos, contribuindo, assim, para a sua formação pessoal e social;
  - desenvolver a sua motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível de percussão;
  - utilizar diferentes técnicas, códigos para a criação de pequenas peças/células rítmicas;
  - desenvolver o espírito de grupo;
  - desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico face à realidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia;
  - desenvolver o espírito de camaradagem e de trabalho para um grupo;
  - criar o gosto pela música, motivando a sua própria formação musical.

Estes objetivos consubstanciam-se em experiências pedagógicas e musicais diversificadas, baseadas na vivência e na interpretação artística e estética situada em diferentes épocas, tipologias e culturas musicais do passado e do presente.

Deste modo, desenvolvem-se capacidades naturais importantes no que concerne à improvisação, à criatividade, à imaginação e/ou ao desenvolvimento do carácter interventivo sobre uma ação individual ou coletiva, tendo em conta uma conduta de responsabilização dos discentes, que variavelmente se processa no interior do indivíduo/criança.

De seguida, e em consonância com as Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico, no que diz respeito aos pilares em que assenta a sua filosofia em relação a temática abordada, apontaremos como conceitos programáticos os seguintes:



Figura 4- Conceitos programáticos

Desta forma, através de atividades que envolvam a expressão corporal e a música, pretende-se usar o movimento natural do corpo para explorar noções de tempo, espaço, ritmo e som, que estimulam a percepção, a capacidade de expressão e o trabalho em grupo.

Além disso, com as atividades desenvolvidas, serão trabalhados simultaneamente aspetos importantíssimos no desenvolvimento harmonioso da criança ao nível da expressão corporal e verbal. Deste modo, será proporcionado aos sujeitos diversas atividades, como cantar, executar ritmos com diferentes níveis corporais, interagir com um grupo, bem como a oportunidade de criarem a sua própria coreografia, podendo-se exprimir de forma livre e criativa, dando “largas à sua imaginação” e vivenciando de forma muito pessoal a música.

## 2.2. Implementação

Ora, uma das primeiras preocupações do professor, quando dá início à implementação deste projeto numa instituição, prende-se com o facto de trabalhar em equipa com todos os profissionais desta. Para isso, é fundamental contextualizar as atividades com as professoras titulares das turmas, com os elementos de gestão da Escola EBI da Horta e com o Coordenador do Departamento de Expressão e Educação Musical. Para além disso, é de referir que deverá ser estabelecida comunicação entre os intervenientes educativos e uma gestão conjunta. Deste modo, ao preparar a nossa intervenção junto de um grupo de crianças, tivemos em linha de conta os princípios orientadores, expostos nas reuniões de Coordenação de Departamento de Expressão e

Educação Musical, princípios orientadores, expostos pela escola, atividades realizadas pelos professores titulares de turma, bem como sugestões dos mesmos.

Note-se que, na construção das sessões, não se teve somente em conta o desenvolvimento da criança, mas também a obtenção de atividades diversificadas que provocassem o espírito de surpresa e conseqüentemente tornassem as sessões agradáveis, procurando trabalhar com diferentes elementos da música e com várias expressões: a expressão corporal (ritmos simples com percussão corporal e movimentos), a expressão vocal (canto) e um pouco de expressão verbal.

Atualmente, o PTT está a funcionar na área curricular de Expressão Musical e Dramática, sendo de referir que os professores e alunos de ambas as turmas colaboraram e participaram ativamente nas aulas orientadas pela docente Maria de Jesus. Foram efetuadas, na sua totalidade, 23 sessões de 45 minutos cada.

Ora, ao longo deste ano letivo de 2010/2011, pretendeu-se que o grupo desenvolvesse várias atividades que seriam apresentadas dentro e fora do espaço escolar, como consta da tabela seguinte:

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELO PTT DURANTE O ANO LETIVO 2010/2011:	
- Fevereiro	- Participação no Desfile de Carnaval: “Todos diferentes, todos iguais”, organizado pela Escola EBI da Horta e a Câmara Municipal da Horta.
- Junho	- Participação na Festa de finalistas do 4ºano de escolaridade; - participação na Feira Quinhentista organizada pela Escola EBI da Horta.

Tabela 4- Atividades do PTT no ano letivo 2010/2011

Assim, as planificações das sessões de trabalho foram elaboradas e preparadas sempre de acordo com os temas a desenvolver e com a faixa etária e nível de ensino dos alunos. Deste modo, ao longo de todo este processo, foram trabalhados os seguintes temas:

**Tema I-** Desfile de carnaval- “Todos diferentes, todos iguais”.

**Tema II-** A música tradicional portuguesa, ao som da música: “ O Piano de Cavalaria”, interpretado por Júlio Pereira.

**Tema III-** A música celta, ao som da música: “Hevia” de Ronan Hardiman e Michael Flatley’s.

Por conseguinte, para cada um destes três temas foram definidas as competências, tendo sido também apresentadas as seguintes planificações:

Escola Básica 1, 2 António José de Ávila			
PLANIFICAÇÃO DIÁRIA			
Tema I			
Expressão Musical – Coreografia rítmica para o desfile de Carnaval			
<b>Data:</b> fevereiro de 2011	<b>Ano:</b> 4º	<b>Turmas:</b> G e H	Duração das Aulas: 45 minutos
	Professora: Maria de Jesus Silva		Salas das turmas e exterior da escola

Conteúdos	Competências	Estratégias / Atividades	Recursos	Avaliação
<b>Timbre:</b> . Timbre corporal, instrumental e vocal  <b>Altura:</b> . Agudo . Grave  <b>Ritmo:</b> . Pulsação  <b>Dinâmica:</b> . Variação de intensidade (forte e fraco)	. Executar diferentes ritmos com os sons corporais, a voz, e no bombo.  . Explorar, descobrir e conhecer algumas possibilidades sonoras do corpo.  . Exercitar a fantasia e a imaginação, recriando e produzindo sons vocais, gestos e melodias alusivos ao tema do Carnaval.  . Vivenciar a pulsação.  . Associar movimentos aos diferentes ritmos.  . Apreciar e expressar diferentes intensidades.  . Valorizar o trabalho de grupo na realização das atividades.	Execução de ritmos utilizando timbres do corpo, dinâmicas, movimento em forma de sequência / coreografia para o desfile de Carnaval, representando as quatro raças humanas.	. Quadro . Marcadores  . Bombos  . Baquetas	Observação direta do interesse, empenho e participação nas atividades, com registo em grelha.

Tabela 5- Planificação diária referente ao tema I

<b>Escola Básica 1, 2 António José de Ávila</b>		
<b>PLANIFICAÇÃO DIÁRIA</b>		
<b><u>Tema II</u></b>		
Expressão Musical – Música tradicional portuguesa de Júlio Pereira		
<b>Data:</b> maio e junho de 2011	<b>Ano:</b> 4º	<b>Turmas:</b> G e H
	Duração das Aulas: 45 minutos	
	Professora: Maria de Jesus Silva	Salas das turmas e ginásio

Conteúdos	Competências	Estratégias / Atividades	Recursos	Avaliação
<p><b>Timbre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Timbres do corpo e instrumental – Bombo e baquetas.</li> </ul> <p><b>Ritmo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Som e silêncio organizado com a pulsação</li> <li>. Dois sons de igual duração numa pulsação</li> </ul> <p><b>Dinâmica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Variação de intensidade (forte e piano)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Executar esquemas rítmicos.</li> <li>. Descobrir e explorar as possibilidades sonoras do instrumento de percussão.</li> <li>. Desenvolver a coordenação psicomotora.</li> <li>. Fomentar o gosto pela música tradicional portuguesa.</li> <li>. Acompanhar, com instrumentos de percussão e sons corporais, canções da tradição popular portuguesa.</li> <li>. Perceber e expressar, de forma livre e criativa, sons fortes e pianos.</li> <li>. Valorizar o trabalho de grupo, participando com confiança e prazer nas diversas atividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Execução da peça musical, acompanhando o instrumental.</li> <li>. Execução de esquemas rítmicos em coreografia, utilizando timbres e movimentos do corpo para um tema de música tradicional portuguesa: “O Piano de Cavalaria”, de Júlio Pereira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Quadro</li> <li>. Marcadores</li> <li>. Leitor de Cd</li> <li>. Cd</li> <li>. Bombos</li> <li>. Baquetas</li> </ul>	<p>Observação direta do interesse, empenho e participação nas atividades, com registo em grelha.</p>

Tabela 6- Planificação diária referente ao tema II

<b>Escola Básica 1, 2 António José de Ávila</b>			
<b>PLANIFICAÇÃO DIÁRIA</b>			
<b><u>Tema III</u></b>			
Expressão Musical – Música celta de Ronan Hardiman e Michael Flatley's			
<b>Data:</b> maio e junho de 2011	<b>Ano:</b> 4º	<b>Turmas:</b> G e H	Duração das Aulas: 45 minutos
	Professora: Maria de Jesus Silva		Salas das turmas e ginásio

<b>Conteúdos</b>	<b>Competências</b>	<b>Estratégias / Atividades</b>	<b>Recursos</b>	<b>Avaliação</b>
<b>Timbre:</b> . Sons do corpo, bombo e baquetas  <b>Ritmo:</b> . Semínima . Pausa de semínima . Colcheias . Pulsação  <b>Dinâmica:</b> . Forte . Piano	. Explorar as possibilidades sonoras do bombo e baquetas.  . Executar esquemas rítmicos.  . Desenvolver a coordenação psicomotora.  . Conhecer diferentes culturas musicais.  . Perceber e expressar, de forma lúdica e criativa, as intensidades do som.  . Valorizar atitudes de integração e de trabalho de grupo, relacionando-se de forma equilibrada e afetiva com os outros.	. Execução das peças musicais, acompanhando o instrumental.  . Execução de esquemas rítmicos em coreografia, utilizando timbres e movimentos do corpo para um tema de música celta “Hevia - Lord of the dance - Duelling violins” de Ronan Hardiman e Michael Flatley's - Feet of Flames.	. Quadro . Marcadores  . Leitor de Cd . Cd . Bombos . Baquetas	Observação direta do interesse, empenho e participação nas atividades, com registo em grelha.

Tabela 7- Planificação diária referente ao tema III

### **2.3. Avaliação**

Um projeto não constitui um produto acabado, antes um documento aberto a novas reformulações e ajustamentos. Assim, a avaliação torna-se um elemento crucial para a garantia da concretização deste projeto. Neste sentido, sabendo a importância da avaliação como um processo bastante enriquecedor (pois permite verificar quais os pontos fortes e fracos), haverá sempre a hipótese de fazer melhor numa próxima oportunidade; assim, indicamos os instrumentos de avaliação que serão utilizados:

- Relatórios periódicos apresentados pela professora dinamizadora do Projeto;
- autoavaliação e heteroavaliação;
- avaliação pelo Conselho Pedagógico;
- avaliação final do projeto.

### **2.4. Parcerias**

Após a implementação do PTT neste estabelecimento de ensino, este contou com o apoio da Câmara Municipal da Horta através da oferta de 50 tambores. Deste modo, este contributo foi fundamental para o desenvolvimento das atividades implementadas e para a promoção do sucesso educativo. Além disso, com o apoio desta instituição local, o grupo recebeu convites para participar em algumas festas, desencadeando, assim, novas possibilidades de atuar junto da comunidade.

### **Conclusões provisórias**

Durante este capítulo, abordámos os aspetos considerados importantes no que concerne aos princípios orientadores do nosso objeto de estudo. No próximo capítulo, descreveremos e analisaremos as sessões realizadas, bem como as experiências musicais vivenciadas pelos alunos ao longo deste projeto.

---

## **CAPÍTULO 3 - DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE ALGUMAS SESSÕES DESENVOLVIDAS DENTRO E FORA DA SALA DE AULA**

### **Introdução**

Inicialmente, foram estabelecidos os contactos com a Presidente da Comissão Executiva Instaladora, a Dr<sup>a</sup> Maria José Gomes, que se mostrou bastante recetiva para a realização desta investigação. Assim, e em consonância com a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus, foi determinado o período de recolha de dados, tendo sido acordado que o mesmo decorreria entre 23 de fevereiro e 15 de junho de 2011. Deste modo, o PTT desenvolveu-se durante 23 sessões com bastante dinamismo e participação dos alunos, bem como da Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus.

Ao longo deste capítulo, procederemos a análise de algumas das sessões que tiveram lugar dentro da sala de aula e à descrição de todas as sessões realizadas fora do contexto de sala de aula. Por sua vez, esta descrição baseia-se nos seguintes instrumentos de recolha de dados: observação, diário de bordo da investigadora, fotos e gravações vídeo.

### **3.1. Tema I – Desfile de carnaval: “Todos diferentes, todos iguais”.**

Ora, durante as três primeiras sessões, cujo tema a tratar era “Todos diferentes, todos iguais”, foram definidos, organizados e ensaiados todos os preparos necessários para a apresentação e participação deste trabalho no desfile de carnaval organizado pela escola EBI da Horta e pela Câmara Municipal da cidade da Horta.

#### ***3.1.1. Descrição da sessão n<sup>o</sup> 1***

No início da 1<sup>a</sup> sessão, realizada no dia 23 de fevereiro de 2011, com os alunos do 4<sup>o</sup> G, foi necessário proceder à arrumação das mesas e cadeiras, de forma a obter um espaço amplo e essencial para a movimentação das crianças de acordo com os exercícios propostos. Depois, seguindo as orientações da Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus, foram

definidos os lugares de cada aluno, procedendo-se a ajustes necessários, relembrando individualmente a cor da raça que cada aluno iria representar, passando-se de imediato à experimentação das atividades. Aqui, a docente executou os ritmos correspondentes a cada raça (negra, amarela, vermelha e branca), o ritmo correspondente ao “todos iguais”, repetindo os alunos. Ao mesmo tempo, foram-se movimentando, utilizando gestos, entoando pequenas melodias e exprimindo “gritos” característicos das diferentes culturas que estão a representar. Depois de trabalhadas muito bem cada uma das partes rítmica, passou-se para o «ensaio geral», que foi repetido várias vezes. Aqui, foi necessário parar um pouco para levar a cabo algumas correções e alguns ajustes relacionados com a posição e os movimentos corporais utilizados. No final da sessão, colocaram-se as mesas e as cadeiras no lugar. Foi interessante verificar o dinamismo, motivação e alegria com que todos os alunos participaram na sessão; e saliente-se o enorme entusiasmo demonstrado pelos alunos quando exprimiam “gritos”, representando a raça negra.



Imagem 5- Apresentação e execução dos ritmos pelos alunos do 4º G ano

### 3.1.2. Descrição da sessão nº 2

Nesta sessão, realizada no dia 28 de fevereiro de 2011, a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus começou por confirmar e verificar os acessórios e a indumentária de cada aluno.



Imagens 6 e 7- Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus e o 4<sup>o</sup> ano da turma H preparam os acessórios do desfile de carnaval

De seguida, dirigimo-nos para o exterior da escola para a realização de um ensaio geral com as duas turmas. Num primeiro momento, foram redefinidos os lugares de cada aluno e o seu respetivo par. Depois, os alunos repetiram as atividades desenvolvidas nas sessões anteriores, executaram os ritmos com batimentos corporais, cantaram e fizeram a respetiva coreografia. Sempre que foi necessário, a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus estabeleceu as respetivas correções, lembrando ao grupo os movimentos, os gestos e os diferentes ritmos.



Imagens 8 e 9- Os alunos das duas turmas colocados pela ordem do desfile

No final da sessão, a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus elaborou um esquema com a ordem dos alunos para o desfile, definindo lugares e posições dos alunos e das docentes

colaboradoras. Assim: nove alunos foram vestidos de preto, representando a raça negra; oito alunos, vestidos de vermelho, representando a raça vermelha; oito alunos, vestidos de amarelo, representando a raça amarela; os restantes oito alunos foram vestidos de branco, representando a raça branca.

### **3.1.3. Descrição da sessão nº 3**

Nesta sessão, realizada no dia 02 de Março de 2011, fez-se um ensaio geral para o desfile de carnaval com as duas turmas. Assim, os alunos com a ajuda da Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus, começaram por aplicar as fitas de diferentes cores nas suas baquetas. De seguida, os alunos de ambas as turmas dirigiram-se, com enorme vontade, para o exterior da escola, para a realização de um ensaio geral. Ao longo de toda a sessão, foi interessante verificar a alegria e o entusiasmo das crianças na preparação de todos os pormenores para o desfile de carnaval. É de salientar, também, o empenho da professora Maria de Jesus que, em colaboração com as professoras titulares de cada turma, providenciaram todos os materiais necessários para a realização desta atividade, nomeadamente as fitas coloridas, os sprays para o cabelo, as pinturas para o rosto, bem como os tambores e as baquetas. No final da sessão, a professora Maria de Jesus informou os alunos sobre a hora (9:00h) e o local de encontro (em frente ao teatro) para o cortejo, relembrando a indumentária de cada aluno e pedindo para não se esquecerem do tambor e das baquetas.



Imagens 10 e 11- A Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus aplica as fitas coloridas nas baquetas, da turma G do 4º ano



Imagens 12 e 13 – Ensaio geral com os alunos do 4º G e H no exterior da escola

### ***3.1.4. Descrição do desfile de carnaval***

O desfile de carnaval, subordinado, como se disse, ao tema “Todos diferentes, todos iguais”, realizou-se no dia 03 de março de 2011 e teve como objetivos principais celebrar as diferenças étnicas e cimentar a relação da escola com a comunidade. Este desfile foi organizado pela câmara municipal em parceria com a EBI da Horta e contou, este ano, com cerca de 1500 participantes que desfilaram com as suas fantasias de carnaval pelas ruas da cidade da Horta. O cortejo começou pelas 10:00 horas junto à praça da República e terminou pelas 11 horas e 45 minutos na Escola EBI da Horta. Foi uma festa com muita alegria, cor, dinamismo, música e boa disposição, na qual desfilaram cerca de 35 grupos de crianças e jovens desta comunidade.

#### ***3.1.4.1. Atuação do PTT no desfile de Carnaval***

Passaremos a descrever todos os momentos vividos pelos alunos participantes no PTT.

Pelas 9:00 horas, as crianças, acompanhadas com seus pais, começaram a chegar ao local inicialmente definido, em frente ao teatro faialense. Lá, já se encontravam as professoras de cada uma das turmas e a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus, que os receberam com bastante alegria. A pouco e pouco, as crianças iam chegando com os seus tambores e as suas baquetas. Além disso, era visível a felicidade de cada criança, por se encontrar junto dos seus colegas e amigos para vivenciarem mais uma grande festa de carnaval.

De seguida, e após a receção dos alunos, foi necessário proceder à pintura dos rostos de cada criança como anteriormente programado. Assim, as professoras

começaram a maquilhar os alunos e a pintar os cabelos com os diferentes sprays, branco, preto, amarelo e vermelho, como podemos ver nas fotografias que se seguem.



Imagem 14- A Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus a pintar o rosto de uma aluna



Imagem 15- Grupo de meninas a representar a etnia amarela

De igual modo, as professoras que acompanhavam as turmas e a Dr<sup>a</sup> dinamizadora do grupo prepararam-se igualmente para o desfile de carnaval.



Imagem 16- A Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus

Seguidamente, e já perto da hora do desfile começar, procedeu-se à organização de todos os grupos de crianças e jovens participantes, de acordo a ordem dos grupos estabelecida no programa. Era notório a grande motivação e o entusiasmo das crianças para poderem mostrar aos pais, aos amigos e à comunidade todo o trabalho desenvolvido durante vários dias. Assim, enquanto esperavam pela ordem de desfilar, alguns alunos aproveitavam para executar alguns movimentos e ritmos nos seus tambores.



Imagens 17 e 18- Os alunos aguardam ansiosos pela abertura do desfile

Depois de alguns compassos de espera, necessários para a organização do desfile de carnaval, deu-se início a esta grande festa que percorreu as ruas da cidade da Horta, deixando alegria, música e boa disposição para todos aqueles que vieram assistir a mais um espetáculo carnavalesco. Durante todo o desfile, foram vários os momentos de atuação do grupo, momentos esses que se intercalavam com pequenos intervalos de descanso necessários para repor energias.

Foi igualmente interessante verificar que os protagonistas desempenharam o seu papel com bastante empenho, foram incansáveis, tocaram, fizeram soar os seus tambores, cantaram, desfilaram, coreografaram e até improvisaram, sempre em consonância com a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus.

Já no final do cortejo carnavalesco, era evidente o cansaço no rosto das crianças (como podemos ver nas fotografias e vídeo).

O cortejo terminou na escola EBI da Horta com a última atuação do grupo.



Imagem 19- Primeira atuação do grupo

Imagem 20- Os alunos cantam, executam ritmos e fazem coreografia



Imagens 21 e 22- Uma pequena pausa para descansar



Imagem 23- Nota-se algum cansaço por parte dos executantes

Imagem 24- Entrada na Escola Básica 1,2 António José de Ávila

### **3.2. Tema II – A música tradicional portuguesa: “o Piano de Cavalaria”, interpretado por Júlio Pereira.**

Este novo tema irá ser desenvolvido nas duas turmas ao mesmo tempo e da mesma forma pelo que a descrição do procedimento metodológico que irei apresentar relativamente a cada sessão se aplica aos dois grupos.

#### **3.2.1. Descrição da sessão nº 4**

A sessão do dia 14 de março de 2011 iniciou-se pelas 15:30 horas, com a apresentação, à turma H do 4º ano de escolaridade, da nova música que iriam trabalhar durante algumas sessões. A Drª Maria de Jesus explicou-lhes que a peça que iriam executar, “O Piano de Cavalaria”, se tratava de uma música tradicional Portuguesa, sendo interpretada pelo músico Júlio Pereira. De seguida, referiu algumas coisas sobre

---

este músico, lembrando que, para além de compositor e musicólogo, é um grande executante de instrumentos tradicionais portugueses pertencentes ao grupo das cordas, nomeadamente o cavaquinho, a viola braguesa e o bandolim.

Depois de a docente ter falado um pouco da nossa cultura musical portuguesa, os alunos, de pé, escutaram a música e marcaram a pulsação com as mãos alternadas nas pernas. Aqui, foi essencial a utilização do leitor de cd's, que a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus trouxe para o acompanhamento desta atividade. De imediato, avançou para a apresentação e para a explicação do primeiro ritmo à turma. Assim, os alunos batem o ritmo com os dedos, formando um “X” com os braços levantados acima da cabeça e imaginando que os dedos são as baquetas do tambor. Deste modo, a professora ao mesmo tempo que os alunos, executa o ritmo e vai dizendo o ritmo com vocábulo “clic”. Agora, os alunos repetem o mesmo ritmo 4 vezes, fazendo os gestos como se estivessem a bater no tambor com as mãos alternadas, primeiro direita, depois esquerda. A professora também faz os gestos e diz o ritmo, utilizando o vocábulo “pam”. Ao longo desta atividade, a docente fez várias paragens para efetuar correções e chamadas de atenção, nomeadamente para a colocação dos braços acima da cabeça e para o movimento das mãos, primeiro direita e depois esquerda. Posto isto, os alunos repetem novamente os ritmos com o acompanhamento da música.

Depois de o grupo ter percebido bem o ritmo um, a professora passou a executar o ritmo dois. Aqui, os alunos batem com as duas mãos nas pernas e ao mesmo tempo põem o pé direito atrás seguido do esquerdo. Nesta fase, registe-se que o grupo demonstrou alguma dificuldade na coordenação dos dois movimentos, o que provocou nas crianças alguns sorrisos e comentários espontâneos. Foi necessário parar várias vezes e praticar só o movimento dos pés.

De seguida, a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus executou o ritmo número 3: os alunos batem duas vezes com as mãos nas pernas, duas vezes com os dedos em forma de “X” acima da cabeça, quatro vezes com as mãos nas pernas e uma vez com as mãos na parte lateral das pernas, como se estivessem a bater com as baquetas no corpo do tambor.

De seguida, os alunos executam o ritmo n<sup>o</sup> 4, idêntico ao ritmo n<sup>o</sup> 2; no entanto, os alunos, ao mesmo tempo que batem com as mãos nas pernas, rodam 4 vezes para a direita, voltando à posição inicial.

Seguidamente, aprenderam o último ritmo desta música, treinando o movimento dos pés e juntando o ritmo com as mãos nas pernas.

No final da sessão, o grupo executou todos os exercícios acompanhados pela música várias vezes. De um modo geral, o grupo adquiriu com facilidade os conteúdos abordados nesta sessão, demonstrou interesse e gosto pelas atividades realizadas.



Imagem 25- Os alunos executam o ritmo com os dedos como se fossem as baquetas

Imagem 26- Os alunos executam o segundo ritmo



Imagens 27 e 28- A Dr.ª Maria de Jesus explica ao 4º G a colocação dos braços e o primeiro ritmo<sup>11</sup>

### 3.3. Tema III – A música celta, ao som da música: “Hevia”, de Ronan Hardiman e Michael Flatley’s.

Este novo tema foi apresentado e trabalhado simultaneamente nas duas turmas com o intuito de participar na feira quinhentista a realizar na Escola EBI da Horta, pelo que a descrição do procedimento metodológico que se segue se aplica a ambas as turmas.

<sup>11</sup> Fotos da sessão nº 5, com o 4ºG, realizada no dia 16 de março de 2011.

### 3.3.1. Descrição da sessão nº 10, no dia 04-04-2011

A sessão iniciou-se com a apresentação do novo tema à turma H do 4º ano, dando a conhecer aos discentes a finalidade desse trabalho. Seguidamente, a Drª Maria de Jesus distribuiu os alunos pela sala de aula e ensinou-lhes mais uma sequência de novos ritmos e movimentos ao som da nova da música “Hevia”.

Assim, no primeiro momento, os alunos começaram com vários movimentos com os braços, sempre de acordo com os movimentos da professora que ia dizendo a ordem dos mesmos.

No segundo momento, os discentes batem o ritmo com as mãos nas pernas e movimentam os pés. Durante este exercício, a docente faz os gestos e, com os vocábulos "pam" e "clic", diz o ritmo.

Depois, no terceiro momento, a turma executa o ritmo com as duas mãos a bater nas pernas e dão duas voltas: primeiro, para a direita; depois, para a esquerda.

Seguidamente, no quarto momento, batem o ritmo como se estivessem a bater no tambor com as mãos nas pernas e, em simultâneo, inclinam o corpo para o lado direito e, depois, para o lado esquerdo, repetindo cinco vezes.

Durante esta sessão, o grupo foi observando, executando, corrigindo e dando sugestões sobre o trabalho apresentado. Também é de registar a interação da turma, bem como a tomada de consciência da dinâmica do trabalho e da cooperação entre os alunos, como podemos ver nas fotografias seguintes:



Imagens 29 e 30- A experimentação rítmica dos alunos do 4ºH



Imagens 31 e 32- A turma G do 4º ano ao som da música “Hevia”<sup>12</sup>

### 3.3.2. Descrição da sessão nº 19

Esta sessão, realizada no dia 23 de maio de 2011, na turma H do 4º ano, teve como objetivo principal rever os ritmos estudados nas sessões anteriores. Deste modo, pelas 15:30 horas, deu-se início à sessão onde os alunos, distribuindo-se os alunos pela sala, a pedido da Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus.

Depois de várias vezes executarem os ritmos com os sons do corpo, o grupo passou a outra fase do trabalho. Nesta altura, sentiu-se a necessidade de se colocar em prática as suas competências no uso dos tambores. Assim, foi essencial a ajuda da docente na distribuição dos instrumentos pelos alunos. De imediato, e ao som da música, os alunos começaram a percutir todos os ritmos estudados nas sessões anteriores. Neste momento, houve vigilância da professora para apoiar a turma na utilização e gestão cuidada dos materiais.

Desde modo, com o apoio da docente, a turma iniciou a apresentação dos temas musicais estudados como são visíveis nas fotografias que se seguem:



Imagens 33 e 34- A turma H do 4º ano executa ritmos ao som da música tradicional portuguesa

<sup>12</sup> Imagens da sessão nº 11 realizada no dia 06 de abril de 2011



Imagens 35 e 36- A turma H do 4º ano executa ritmos ao som da música “Hevia”



Imagens 37 e 38- A turma G do 4º ano executa ritmos ao som da música “O Piano de cavaliária”



Imagens 39 e 40- A turma G do 4º ano executa ritmos ao som da música “Hevia”<sup>13</sup>

No final da sessão, todos os elementos do grupo ficaram com a responsabilidade de arrumar os instrumentos utilizados, bem como as mesas e cadeiras.

<sup>13</sup> As imagens números 37, 38, 39 e 40 são referentes à sessão nº 20 realizada no dia 25 de maio de 2011.

### 3.3.3. Descrição da sessão n° 21

No dia 01 de Junho de 2011, pelas 15:30 horas, os alunos da turma G do 4º ano, dirigiram-se para o ginásio da EBI da horta, levando consigo os bombos e as baquetas. De imediato, a Drª Maria de Jesus prendeu os bombos à cintura de cada discente; depois, distribuiu os alunos pelo espaço, definindo as posições dos mesmos.

Os alunos estavam muito entusiasmados, já que a aula decorreria num sítio diferente, onde havia mais espaço; para além disso, sabiam que o som que iam produzir não incomodava as outras salas de aulas.

Através desta sessão, foi possível dar continuidade ao trabalho desenvolvido nas aulas anteriores, como nos mostram as fotografias que se seguem.



Imagem 41- A Drª Maria de Jesus ajusta os tambores à cintura dos alunos



Imagem 42- A turma G do 4º ano executa “O Piano de cavalaria”



Imagens 43 e 44- A turma G do 4º ano movimenta-se ao som da música celta

### 3.3.4. Descrição da sessão n° 22

Aos oito dias do mês de junho de 2011, estiveram presentes, no ginásio da EBI da Horta, os alunos das turmas G e H, do 4º ano, para dar início a mais uma sessão de

trabalho. Deste modo, por volta das 15:30 horas, as crianças acompanhadas pelas professoras titulares de turma, trouxeram os seus bombos e dirigiram-se ao ginásio onde se encontra a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus. Depois de os bombos estarem devidamente colocados, à volta da cintura de cada discente, procedeu-se à distribuição dos alunos pelo espaço, definindo os lugares de cada um, como se fosse o momento do espetáculo.

Assim, sob as orientações e explicações da coordenadora do projeto, os discentes participaram com entusiasmos em mais uma sessão, na qual foram lembrados os ritmos e coreografias correspondentes aos temas musicais abordados anteriormente: “O Piano de Cavalaria” e “Hevia”, como pudemos constatar nas fotografias que se seguem.

No final, foram dadas indicações sobre a indumentária obrigatória para as atuações, designadamente na festa final do 1º ciclo e na feira quinhentista. Desta forma, a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus pediu aos alunos para virem vestidos com calças de ganga e t-shirt branca.



Imagens 45 e 46- Os alunos movimentam-se ao som da música “O piano de cavaliçã”



Imagens 47 e 48- Ambas as turmas percutem ritmos e movimentam-se ao som da música “Hevia”

### 3.3.5. Descrição da sessão n° 23

Foi com grande empenho que, no dia 15 de junho de 2011, os participantes do PTT, juntamente com a dinamizadora do projeto, se juntaram, no ginásio da EBI da Horta, mais uma vez, para a realização de um ensaio geral.

Os alunos estavam ansiosos por apresentarem à comunidade as atividades que estavam a preparar. Além disso, queriam ser os protagonistas das festas onde iam atuar. Assim, todos se dedicaram por ensaiar os dois temas que iam executar, especialmente por sentirem que seriam um sucesso. Deste modo, com o apoio da docente Maria de Jesus, foram dadas indicações sobre os lugares dos discentes e esclarecimentos de dúvidas sobre a indumentária, o local e o horário das atuações.

Por último, procedeu-se ao ensaio das duas músicas, como registam as fotografias abaixo apresentadas:



Imagens 49 e 50- O grupo Tum-Tum ao som da música tradicional portuguesa



Imagens 51 e 52- O grupo Tum-Tum ao som da música celta “Hevia”

---

### **3.4. Participação na Festa de finalistas do 1º ciclo**

Como forma de assinalar a conclusão de mais um ano letivo, os alunos do 1º ciclo, da Escola Básica 1,2 António José de Ávila, realizaram a sua festa de final de ano, no dia 17 de Junho de 2011, na qual foram distribuídos diplomas aos finalistas do 1º Ciclo — sendo que esta comemoração se realizou no Pavilhão Desportivo da Horta para toda a comunidade.

Na verdade, para que este dia fosse divertido e agradável, todos os discentes do 1º Ciclo se empenharam para realizar atividades alusivas ao evento. Para tal, foi fulcral o envolvimento dos professores, pais e auxiliares de educação.

Assim, durante todo o espetáculo, os alunos tiveram a oportunidade de apresentar coreografias e interpretar canções que haviam sido ensaiadas nas aulas de Expressão Musical e Dramática. Além disso, a festa terminou com a atuação do grupo Tum-tum que interpretou, com os seus bombos, vários ritmos ao som das músicas: “O piano de cavalaria”, interpretado por Júlio Pereira e “Hevia”, de Ronan Hardiman e Michael Flatley’s.

Portanto, de uma forma agradável e animada, esta comemoração foi bem conseguida, tornando-se numa atividade de grande valor educativo e social para todos aqueles que nela participaram, contribuindo assim para a autonomia e responsabilidade dos alunos perante a importância da conclusão do primeiro ciclo do ensino básico.

#### ***3.4.1. Atuação do PTT na Festa de finalistas***

Tudo começou por volta das 10:30 horas, no Pavilhão Desportivo da Horta, tal, aliás, havia sido combinado. Na verdade, as crianças estavam entusiasmadas e excitadas, começando os bombos a ouvir no meio de muita agitação e animação; e todos se encontravam expectantes quanto ao momento da atuação.

Ora, foi neste mesmo dia que o PTT assinalou este evento com duas apresentações rítmicas e respetivas coreografias, dando a conhecer as diversas atividades musicais que o grupo desenvolvera durante o ano letivo. Deste modo,

orientados pela professora Maria de Jesus Silva, percutiram no interior do pavilhão e deliciaram-se com a prática deste nobre instrumento, o bombo, que nos caracteriza e nos transporta às nossas culturas e tradições musicais. Para além disso, houve ainda lugar para a entrega de diplomas aos alunos que concluíram o 4º ano de escolaridade.



Imagem 53- Organização dos alunos pelo espaço



Imagem 54- Os alunos esperam ansiosos pela atuação



Imagens 55 e 56- A primeira apresentação: os alunos executam “O piano de cavaliça”



Imagens 57 e 58- A segunda atuação: os alunos executam a música “Hevia”

Por entre tantas coisas, houve ainda tempo para o convívio, para a brincadeira, para a conversa, cientes, porém, todos os alunos que grande parte do prazer que tiraram deste acontecimento se encontrara no ato de partilhar com todos o seu trabalho.

---

Apesar de ser um dia de semana, foi muito gratificante ver que a maioria dos pais conseguiu tirar tempo para assistirem a este espetáculo, partilharem uma manhã com os seus educandos e aplaudirem os seus queridos, por isso, tudo terminou em grande felicidade.

Foi, sem dúvida, um momento significativo para o PTT e para a escola em geral.

### **3.5. Participação na Feira Quinhentista**

Ora, no dia 21 de junho de 2011, pelas 19:30 horas, decorreu no exterior da Escola Básica Integrada da Horta um evento para comemorar o encerramento de mais um ano letivo, através da reprodução de uma feira quinhentista, organizada em parceria com a Câmara Municipal da Horta.

Assim, foram realizadas diferentes atividades, tais como danças da época, teatros, exposições, músicas, comes e bebes, vendas de produtos hortícolas, doces, bijutarias, entre outras coisas, as quais se puderam concretizar com o envolvimento não só da comunidade educativa designadamente professores, funcionários, encarregados de educação, alunos, mas também de algumas entidades públicas e privadas que deram o seu importante contributo.

Além disso, a feira quinhentista representou um momento histórico onde a diversidade, a criatividade e a improvisação dos alunos não faltou.

Deste modo, a reconstituição desta época permitiu aos alunos transformarem-se em várias personagens místicas de um tempo diferente, sentirem e interpretarem com mestrias as músicas da época, bem como serem vendedores de produtos nas diversas tendas e bancas, animando o recinto escolar ao longo de toda a noite.

Com efeito, este acontecimento juntou alunos, pais, visitantes e permitiu potenciar o imaginário dos alunos, bem como, viverem o sonho de uma viagem no tempo.

#### ***3.5.1. Atuação do PTT na Feira Quinhentista***

A referida feira iniciou-se, pelas 19 horas e 30 minutos, com umas palavras de apresentação proferidas pela Presidente da Comissão Executiva, Dr<sup>a</sup> Maria José Gomes,

e pelo Presidente da Câmara Municipal da Horta, Dr. João Castro, dando os parabéns a toda a comunidade escolar pelo empenho prestado e fazendo votos de uma excelente feira.

Por sua vez, os pais, encarregados de educação e amigos encontravam-se no exterior da escola, à hora marcada para assistirem ao evento, ansiando ver os seus educandos a fazer valer os seus requisitos artísticos.

Seguidamente, deu-se início ao cumprimento do programa da feira quinhentista, com a leitura do foral da feira e, só depois da dança quinhentista, “Renaissance Consort nº5”, interpretada por alguns docentes e não docente da escola, reaparece a atuação do grupo Tum-tum. Era chegada a hora de os alunos do PTT desempenharem o seu papel com perfeição e confiança perante um público atento, contando com a preciosa ajuda da dinamizadora do projeto, Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus Silva.

Assim, todos os alunos deram o seu testemunho artístico, executando vários ritmos nos seus tambores e baquetas, apresentando coreografias simultaneamente com a música “Piano de Cavalaria”, de Júlio Pereira, e a música celta “Hevia”, de Ronan Hardiman e Michael Flatley's, escolhida propositadamente para este evento; e as fotografias que se seguem registam o interesse e o empenho das crianças em participarem nesta atividade.



Imagens 59 e 60- Antes da atuação: alguns momentos de espera



Imagens 61 e 62- A primeira apresentação: os alunos executam “O piano de cavalaria”



Imagens 63 e 64- A segunda apresentação: os alunos executam ritmos ao som da música “Hevia”

Neste sentido, as várias exibições do grupo contribuíram, por um lado, para vencer as barreiras do medo de falhar e, por outro, para lhes proporcionar a oportunidade de conviverem e aprenderem muito mais. Assim, os alunos desempenharam o seu papel com mestria, tendo sido aplaudidos pelo público de forma entusiástica.

### **Conclusões provisórias**

Como conclusão provisória, devo sublinhar o seguinte: as atividades de preparação e de experimentação rítmica decorreram quase sempre nas salas de aulas normais de ambas as turmas. Porém, não deixei de constatar que o trabalho desenvolvido fora das salas de aulas foi mais proveitoso e trouxe melhores condições quer sob o ponto de vista espacial, havendo lugar a uma maior liberdade de movimentação, quer sob o ponto de vista musical, havendo lugar a uma maior facilidade na produção de sons e ritmos produzidos pelos tambores e baquetas. Além disso, durante todas as sessões as crianças tiveram oportunidade de vivenciar diferentes músicas, ritmos e, de um modo geral, descobrir outras culturas e tradições.

---

## **CAPÍTULO 4 - REFLEXÃO ACERCA DOS DADOS RECOLHIDOS SOBRE O PTT (ASPETOS POSITIVOS E A MELHORAR)**

### **Introdução**

Neste capítulo pretendemos efetuar um trabalho de análise e reflexão em torno do PTT, realizado na escola E.B. 1,2 António José de Ávila, da Escola Básica Integrada da Horta. Além disso, a abordagem realizada sobre as opiniões dos intervenientes visa, na sua essência, entender quais os pressupostos inerentes à criação do mesmo, verificando a sua conformidade com as Orientações programáticas do ensino da música no 1º CEB, percebê-lo enquanto processo e determinar a sua mais-valia no processo educativo dos alunos. Deste modo, procuraremos igualmente evidenciar eventuais carências do mesmo, bem como refletir sobre o realizado, assim como o que poderá ainda ser melhorado.

### **4.1. Implementação do PTT**

No que concerne à implementação, este projeto teve desde o início o apoio do órgão de gestão da escola atribuindo dois tempos letivos por semana a cada uma das coordenadoras arrancando assim como atividade de complemento curricular. No entanto, com a necessidade de ensaios, atuações e planificação das atividades, este número de horas atribuídas nem sempre foi suficiente, o que levava muitas vezes as coordenadoras e os participantes a utilizarem e dedicarem muitas horas extras do seu tempo.

Ora, no comentário aberto sobre a implementação do PTT neste estabelecimento de ensino, constata-se a validade que os docentes encontram no desenvolver de projetos desta natureza. Além disso, todos os inquiridos foram unânimes ao considerarem a sua implementação uma mais-valia para a escola e respetiva comunidade educativa. Assim, as opiniões convergem não só para a potencialidade de criar situações de aprendizagem e desenvolver capacidades, mas também para provocar situações de divertimento. Deste

---

modo, afirmam que as reações do público às atuações feitas são motivadoras e entusiasmantes, demonstrando grande empatia com o grupo.

Do mesmo modo, todos os docentes foram da mesma opinião em considerar o PTT um instrumento fundamental e relevante para o Departamento Curricular de Educação Musical desta escola — tendo igualmente referido ser um projeto válido que enriquece a formação musical e pessoal da criança.

De facto, questionados sobre a importância de PTT para a formação da criança, todos os professores responderam positivamente, crendo que este é fundamental para o desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação motora da criança, salientando também a importância de existirem regras e sentido de grupo.

Mas mais: houve igualmente uma perceção consensual favorável no que concerne ao contributo do projeto no desenvolvimento pessoal, artístico e cultural da criança. Neste sentido, e em concordância, os docentes referem que, para além de trabalhar a disciplina e a solidariedade da criança quando esta interage em grupo, permite alargar os conhecimentos e a aptidão musical desta, bem como proporcionar o conhecimento de diferentes culturas musicais, através de audições de diversos estilos de música.

Por outro lado, questionados sobre a prática instrumental, todos os docentes referem ser um elemento importante para o desenvolvimento artístico e cultural da criança. Além do mais, note-se que a prática de instrumentos de percussão permite: desenvolver a perceção e execução rítmica motora, através de movimentos diferentes com braços e pernas em cada um dos lados do corpo, direito e esquerdo; desenvolver nas crianças «[...]capacidades de concentração, memorização e de reação[...]», uma vez que têm que memorizar sequências rítmicas, motoras e auditivas a serem executadas em simultâneo; desenvolver «[...] o sentido estético e a filosofia de grupo»<sup>14</sup>, onde a criança deve ouvir os outros instrumentos e ajustar o seu ao grupo; e tudo isto consiste numa série de repetições de movimentos, como refere a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus na sua entrevista:

A repetição e conhecimento dos ritmos e sua ligação com as características de cada peça musical permitem a ligação ao género/estilo, na maior parte das vezes à tradição do seu país ou a de outros países/regiões. Nas apresentações, especialmente

---

<sup>14</sup> De acordo com o inquérito por questionário em anexo XIV, questão número 5 da parte II, referente ao questionário número 2.

---

fora do espaço escolar, podem sentir-se como executantes a “sério”, ou seja, pequenos artistas [...].

Neste sentido, a criança interage com a música de uma forma diferente e motivadora.

Ainda sobre as atividades desenvolvidas no PTT, mais uma vez, todos os docentes foram unânimes em considerar que estas são importantes para fomentar o gosto pela música tradicional portuguesa nas crianças. Deste modo, quase todos os temas musicais e sequências rítmicas trabalhados estão ligados à música tradicional portuguesa, sendo privilegiado o uso de instrumentos de percussão tradicional, neste caso os tambores. Na prática e de uma forma criativa e interativa, constata-se o entusiasmo com que as crianças vivenciam os padrões rítmicos tradicionais, pois a sua utilização e audição são muito bem aceites pelo grupo, estimulando, assim, nesta faixa etária, o gosto musical pela música tradicional do nosso património.

Posteriormente questionados sobre o desenvolvimento nas crianças dos sentimentos de responsabilidade, de participação e cooperação em grupo, todos os docentes afirmaram acreditar na eficácia do projeto, pois contribui para aprofundar esses sentimentos. Neste sentido, ao realizar um trabalho em equipa, pretende-se, desde logo: estabelecer metas, inculcando o sentido de apoio mútuo entre colegas; analisar situações e conflitos, bem como aprender a resolver problemas; desenvolver uma filosofia de integração, promovendo a participação individual e coletiva, assim como, atribuir o sentido de grupo/companheirismo. Deste modo, referem que as crianças têm que cumprir horários de ensaios, aprender e participar nas atividades sugeridas, cooperar com os restantes membros do grupo e serem responsáveis com materiais e indumentárias solicitadas, tudo isto para que o resultado final seja positivo, demonstrando assim serem um todo e procurando fazer o seu melhor para que isso aconteça.

---

## **4.2. Caracterização do PTT e articulação com os objetivos do programa de música no 1º CEB**

No início, o grupo TUM-TUM desenvolveu-se apenas com alunos do 2º ciclo, passando algum tempo depois a integrar alunos do 1º ciclo, abrangendo, então, 70 elementos. Desta forma, constituiu-se uma equipa determinada em alargar a prática do projeto a todas as turmas do 1º e 2º ciclo e, conseqüentemente, em aumentar o número de executantes inscritos no grupo.

Ora, com esta dinâmica do projeto, as docentes envolvidas pretenderam desenvolver nos alunos capacidades pessoais, artísticas e culturais, de modo a promover a responsabilidade, o espírito de grupo, a participação, a autonomia, entre outras. Como é natural, uma educação baseada nestes valores proporcionará à criança o equilíbrio possível para enfrentar situações imprevistas durante a sua fase de adulto.

Assim, a prática de rufar e percutir foi melhorando gradualmente, surgindo algumas oportunidades para demonstrar ritmos variados e coreografias preparadas, e simultaneamente, desenvolver o espírito de interajuda entre os alunos. Contudo, para além das festas e das atividades na escola, o grupo também recebeu vários convites para atuar fora do espaço escolar, tais como comemorações e festas da comunidade.

Além disso, dos três professores entrevistados, todos concordaram totalmente que os conteúdos veiculados pelo projeto estão de acordo com as orientações programáticas do ensino da música no 1º CEB. De facto, o desenvolvimento de uma atividade pressupõe a elaboração de um plano de trabalho, no qual integram diversificadas estratégias destinadas a desenvolver as competências específicas da área curricular disciplinar. Neste sentido, todos foram de opinião favorável, ao considerarem este projeto facilitador na aquisição de competências essenciais para as crianças do 1º CEB, relativamente à área de Expressão e Educação Musical.

---

### 4.3. Atividades desenvolvidas do PTT

Através de estratégias e de atividades diferenciadas e ativas, nomeadamente a exploração e improvisação rítmicas (ponto de partida fundamental, aliás, para as aprendizagens), foram-se desenvolvendo as aptidões musicais/rítmicas, a criatividade e as relações interativas destes alunos, dando cumprimento aos objetivos inicialmente propostos pelo projeto.

Durante a fase de planificação do trabalho, é fundamental reconhecer os alunos como sujeitos da sua aprendizagem, isto é, é fulcral ter em conta os seus interesses e as suas necessidades; daí a Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus referir na sua entrevista que os alunos inseridos neste tipo de projeto «[...] demonstram preferência por temas com andamento mais rápido, alegre e com ritmos de música tradicional e foi isso que tentei fazer neste ano.» Além disso, este tipo de atividades permite desenvolver a sua criatividade, pois, como refere «[...] muitas vezes são eles que dão ideias para obter um melhor resultado em termos de movimentos, timbres e resultado de som [...]».

Deste modo, é privilegiada a metodologia de trabalho de grupo, tal permitindo a partilha dos saberes dos alunos, bem como a participação de todos os intervenientes na construção do seu desenvolvimento.

Ora, para operacionalizar esta metodologia, é necessário criar um ambiente propiciador à concretização das atividades, bem como apropriar os espaços, os materiais e os recursos inerentes ao desenvolvimento do projeto; para além disso, não se nunca deve esquecer que, durante todo o processo, a avaliação formativa, assim como a apresentação dos trabalhos realizados pelos intervenientes à comunidade envolvente, integram a dinâmica deste projeto.

Na maioria das vezes, a utilização da sala de aula serviu de suporte na realização das sessões de trabalho. De facto, a sala de aula é um espaço organizado para a produção de textos e outros registos onde existem armários, mesas, cadeiras, caixas de materiais e outros instrumentos de trabalho, o que de certa forma acaba por gerar alguma interferência com a implementação deste tipo de atividades. Nesse sentido, e fruto de uma reflexão continuada e permanente sobre os espaços utilizados na prática deste projeto, a coordenadora Maria de Jesus referiu que «[...] por vezes, não é o mais

---

adequado, como aconteceu neste ano letivo e na maior parte das vezes, em contexto sala de aula, o que dificulta o bom desenvolvimento da atividade», sendo fundamental para a sua concretização um sítio onde haja muito espaço<sup>15</sup>.

Sobre este facto, os recursos físicos e materiais são, no entender dos alunos, bons e adequados na implementação do projeto (ver anexo XVI, gráficos nº 29 e 30); contudo, alguns evidenciaram igualmente algum desagrado quer ao nível do espaço quer ao nível dos materiais. Deste modo, os mesmos referiram que os ensaios decorrem numa sala de aula normal onde existem mesas e cadeiras e é difícil a movimentação pelo espaço pois, a sala é «[...] muito pequena e/ou muito estreita». Quanto aos instrumentos também consideram que alguns tambores não se encontram em bom estado pois apresentam as «[...] peles rasgadas e com fita cola»<sup>16</sup>.

No parecer do coordenador de departamento, os materiais no início «[...] foram escolhidos de acordo com as possibilidades da escola [...]», tendo sido, primeiramente, «[...] utilizados alguns instrumentos Orff e materiais recicláveis».<sup>17</sup> Para as coordenadoras os materiais presentemente utilizados, os tambores e respetivos batentes, são adequados e encontram-se em bom estado.

Ao longo das sessões, verificamos que os alunos se envolveram de forma bastante participativa durante as várias fases do trabalho. No início, o grupo precisa da ajuda da docente para explicitar melhor os ritmos e os movimentos corporais. Após várias sessões, os alunos assumem autonomia e responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades. É uma fase em que, por vezes, recusam o apoio da professora, assumindo-se como independentes na execução das tarefas. No entanto, verifica-se que alguns alunos ainda precisam de corrigir e melhorar na execução dos ritmos e coreografia.

Nesta altura, a assistência da professora às necessidades dos alunos é essencial, disponibilizando-se para apoiar os alunos que ainda evidenciem dificuldades durante o trabalho da sessão; e, no que concerne ao apoio prestado pela docente no processo ensino-aprendizagem na exemplificação e execução das atividades, todos os participantes foram unânimes em afirmar que sempre tiveram ajuda da professora na realização das atividades apresentadas.

---

<sup>15</sup> Segundo a entrevista em anexo IV.

<sup>16</sup> De acordo com as entrevistas em anexos IX e X.

<sup>17</sup> Segundo a entrevista em anexo VII.

---

Na fase final do trabalho, na qual se juntam as duas turmas para a realização de ensaios gerais, o projeto ganha uma nova dinâmica, com um acumular de responsabilidades, desde o aperfeiçoamento das técnicas de percussão, a coreografia, a execução dos ritmos, até aos últimos preparos da indumentária e outros materiais. Aqui, todos os alunos manifestaram gosto pelas atividades realizadas no espaço TT, nomeadamente ao nível da percussão rítmica nos tambores, da execução das coreografias e do «[...] ouvir músicas novas». Posteriormente, questionados sobre a importância das atividades desenvolvidas, a grande maioria dos alunos, 27 (84%, portanto) afirmam ser muito importantes, sendo que apenas 5 (16%) consideram algo importantes (conforme os gráficos nº 27 e 28, anexo XVI).

Como quer que seja, todos demonstraram envolvimento e cooperação na realização e participação de pequenos espetáculos com o objetivo de apresentar o seu trabalho aos pais e toda a comunidade escolar.

De igual modo, todos foram unânimes em afirmar que gostaram de participar no PTT, conforme, aliás, se verifica no gráfico nº26, anexo XVI.

Além disso, a grande percentagem dos inquiridos (94%) considera as músicas e os ritmos apresentados nas sessões muito interessantes. No entanto, verifica-se que no indicador algo, apenas dois alunos (6%) referem gostar algo das atividades sugeridas pela docente, conforme consta nos gráficos nº 31 e 32, anexo XVI.

Na verdade, questionados sobre a função que o projeto desempenha na promoção do gosto por diferentes tipos de música, a grande maioria, 23 alunos (72%), referiu promover muito, seguindo-se o indicador algo com um total de nove respostas o que corresponde a uma percentagem de 28% (ver gráficos nº 33 e 34, anexo XVI).

Quanto à motivação dos inquiridos na realização das tarefas propostas, as respostas dos alunos foram quase na totalidade, 27 inquirido (84%), direcionadas para o indicador muito e finalmente, 5 discentes (16%) consideram sentirem-se algo motivados na concretização das atividades apresentadas. De facto, verifica-se o apoio que o projeto fornece para o desenvolvimento da motivação no aluno (ver gráficos nº 37 e 38, anexo XVI).

Além do mais, questionados sobre a responsabilidade durante a divulgação das atividades dentro e fora do espaço escolar, 23 inquiridos (72%) referiram serem muito responsáveis, 8 (25%) responderam algo responsáveis e os restantes 3%, que

---

corresponde a 1 aluno, refere ser pouco responsável (ver gráficos nº 39 e 40, anexo XVI).

Relativamente ao desempenho dos alunos no projeto, 21 (66%) consideram boa a sua participação, 10 (31%) consideram muito boa a sua participação e apenas 1 (3%) considera suficiente (ver gráficos nº 41 e 42, anexo XVI).

Ora, tudo isto é um processo de diálogo, de trocas interativas e de prática intensa na execução rítmica, utilizando os timbres corporais e os tambores, em que a divulgação do trabalho a toda a comunidade determina a funcionalidade e a organização do projeto. E, para as coordenadoras, a sua participação no projeto constituiu uma experiência profissional bastante positiva, pois permitiu a valorização de determinadas competências, bem como a tomada de consciência das aquisições feitas em vários momentos e diferentes locais. Assim, a docente Ana Chaves referiu, na sua entrevista, que «devido a este projeto, adquiri mais conhecimentos e experiências bastantes interessantes». Do mesmo modo, a docente Maria de Jesus relatou uma enorme satisfação sentida ao se encontrar a dinamizar este projeto, o que lhe «[...] provocou um grande entusiasmo e motivação, até mesmo para a preparação de outro tipo de atividades». Para ambas, o facto de estarem ligadas a este projeto constituiu uma mais-valia na sua prática pedagógica, uma vez que permitiu refletir sobre o processo ensino-aprendizagem e ajudou a melhorar na planificação de novas atividades.

Geralmente, todas as sugestões e propostas surgem durante todo o processo, partindo dos interesses e necessidades do grupo. E, durante estes anos letivos, verificámos um índice elevado de espetáculos/participações do grupo, o que revela empenho e dedicação quer das professoras, quer dos alunos, no sentido de tornar o projeto possível. Além disso, todas as atividades foram desenvolvidas nas horas do PTT, apesar de terem sido necessárias algumas aulas extra.

#### **4.4. Análise e avaliação do PTT**

As apresentações de todas as atividades/espetáculos dentro e fora do espaço escolar constituem, para as professoras, momentos de avaliação/ reflexão posterior sobre o funcionamento do projeto e de cada espetáculo apresentado, o que permite evidenciar aspetos a melhorar e a valorizar. Além disso, permite fazer um balanço

---

acerca do que correu bem e daquilo que deve ser aperfeiçoado. O processo avaliativo previsto, numa perspetiva de avaliação formativa, aplicável a todos os intervenientes envolvidos, tem, portanto, em vista clarificar a perceção dos modos de consecução do mesmo projeto e, também, verificar a adequação das linhas de intervenção na ótica de uma prática e aprendizagem educativa. Deste modo, estando a avaliação centrada na evolução do grupo, pretende-se, através de diversos meios — tais como a observação direta dos alunos, os registos, as reuniões informais semanais com a docente sobre as atividades desenvolvidas, os inquéritos, as gravações, as entrevistas, a auto e a heteroavaliação —, aferir o entendimento que o grupo tem do projeto e estimar se este constitui uma mais-valia para o seu processo educativo e cultural.

Assim, das entrevistas realizadas, verificámos que, para os alunos, o PTT é um grupo musical da escola onde vários alunos tocam tambores; mas é também uma forma de poder estar com os amigos, pelo que o consideram, assim, uma experiência divertida. Do mesmo modo, todos os alunos entrevistados referiram gostar de frequentar o projeto. Além disso, consideram que é uma forma de aprender vários ritmos, de aprender a tocar um instrumento, de ouvir e conhecer várias músicas e de aprender coreografias, «passos novos». Mais: referiram alguns ser uma forma de «não terem vergonha» de aprender a «[...] sentir-se mais à vontade», o que constitui um fator essencial no desenvolvimento de competências pessoais destas crianças; e também afirmaram ser uma atividade que lhes permite «estar com os colegas», «partilhar uns com os outros»; «faz-nos ser alguma coisa na vida, na música», disseram. Para além disso, referiram que é um espaço lúdico-pedagógico, porque acham «divertido», «engraçado», «giro», sendo uma forma de apresentarem aos pais o trabalho desenvolvido, proporcionando-lhes a participação em espetáculos.

Neste sentido, é notório a satisfação dos discentes em relação ao PTT. Por sua vez, todos os inquiridos consideram que este projeto tem sido útil para desenvolver o gosto pelas práticas musicais — tocar tambor; ouvir novas músicas; executar coreografias —, demonstrando gosto pelas aprendizagens. Para além disso, consideram ser um espaço que lhes permite melhorar a dinâmica de trabalho de grupo e melhorar a relação entre os colegas e amigos da turma.

No ponto de vista de todos os inquiridos, este projeto permitiu não só desenvolver competências pessoais, numa perspetiva de educação para a aprendizagem

---

de regras e aquisição de valores, mas também melhorar os saberes e práticas musicais; e, relativamente a esta questão, o coordenador de departamento referiu, na sua entrevista, que este projeto «promove a cooperação e interação do grupo, desenvolve o sentido rítmico e coordenação motora», considerando como um dos aspetos positivos deste trabalho promovido pelas docentes.

Por outro lado, quando questionados sobre os aspetos positivos e os aspetos a melhorar no PTT, a maioria dos discentes manifestou a opinião segundo a qual não mudariam nada no PTT. Contudo, alguns alunos referiram que o que não lhes agrada muito é o espaço onde são realizadas as atividades, sendo este um aspeto a melhorar.

Do mesmo modo, um problema apontado pelas coordenadoras do projeto é o espaço físico para os ensaios e para apresentação dos trabalhos finais; de facto, inicialmente, o projeto decorria nas arcadas da escola; atualmente, decorre na sala de aula. Mas para além de não existir um espaço físico próprio para o desenvolvimento do projeto, o coordenador de departamento referiu ainda, na sua entrevista, o seguinte:

Deveria existir mais um tempo letivo para as atividades e apoio financeiro para instrumentos; aliás, já houve apoio financeiro da parte da nossa edilidade, mas é sempre necessário mais meios financeiros, porque o material também se vai deteriorando e há necessidade de substituir alguns materiais.

De facto, com o apoio prestado pela câmara municipal da horta, foi mais fácil a divulgação deste projeto na comunidade educativa. Assim, foram estabelecidos contactos entre as coordenadoras e a entidade municipal, o que possibilitou encontros locais diversos para a atuação do grupo.

Na prática, o resultado deste trabalho foi muito positivo, pois, para além de estabelecer um espaço de divertimento e cooperação, foi criada, para alguns alunos envolvidos, a possibilidade de se integrarem pela primeira vez num grupo e de realizarem apresentações em público. Ainda sobre esta questão, a coordenadora Maria de Jesus refere que «os resultados obtidos foram compensadores, uma vez que tanto os alunos, como os pais e a comunidade educativa em geral demonstraram um agrado especial pelo grupo». De facto, tanto no inquérito por entrevista, como no questionário, todos os docentes foram de opinião favorável quanto à avaliação da implementação neste estabelecimento de ensino, considerando-o bastante razoável. Assim, no que diz respeito aos aspetos positivos do projeto, foram vertebralmente apontados os seguintes:

- Coordenação/percussão em grupo;

- 
- participação ativa e empenhada dos alunos;
  - trabalho de grupo;
  - participação na vida cultural/social da comunidade;
  - atuação em público no espaço escolar e fora do espaço escolar;
  - exposição do trabalho aos pais e Encarregados de Educação;
  - aprendizagem da execução de um instrumento de percussão;
  - divertimento.

No entanto, consideram haver coisas que podem ser melhoradas:

- Maior coordenação na execução/grupo e prática do instrumento;
- espaço adequado para a preparação/ensaios/execução;
- mais um tempo letivo na área de Expressão Musical para o primeiro ciclo;
- aperfeiçoamento de técnica instrumental.

Facilmente se compreende que se trata de um projeto extremamente envolvente, que, ao longo de vários anos, proporcionou inúmeras e diversificadas atuações e criou a possibilidade de estabelecer um espaço de divertimento e cooperação. Ora, no processo ensino-aprendizagem, a relação professor/aluno é de extrema importância, tal como a relação aluno/aluno, sendo necessário a existência de um bom ambiente na sala de aula. E, de acordo com os dados obtidos no inquérito por questionário, podemos ver que 24 alunos (75%) concordaram que este tipo de atividades permite melhorar muito a relação e interação entre colegas, que sete (22%) discentes mencionaram permitir melhorar algo e que um aluno (3%) referiu permitir melhorar pouco a relação aluno/aluno (informações constantes nos gráficos nº 35 e 36 em anexo XVI).

### **Conclusões provisórias**

Com base nos dados apresentados, podemos dizer que, em termos de vivência de projeto, estes trinta e dois alunos tiveram oportunidade de desenvolver um trabalho de grupo, ao longo das 23 sessões concretizadas, com a possibilidade constante e paulatina de aprender e atualizar os seus conhecimentos musicais. Por sua vez, esta dinâmica de projeto permitiu-lhes aplicar de forma prática os saberes, ganhar mais autonomia e confiança nas aprendizagens efetuadas. Além disso, é de realçar o apoio dos pais dos alunos das duas turmas pela sua colaboração e participação nos espetáculos dos seus educandos. Por tudo isto, podemos para já concluir que os resultados obtidos corresponderam ao que se encontrava inicialmente previsto.

---

## CONCLUSÃO GERAL

Ora, algumas questões inicialmente por nós levantadas foram obtendo respostas com o desenrolar desta investigação.

Deste modo, procuramos dar resposta à questão que norteou esta investigação, nomeadamente perceber se um projeto artístico-cultural constitui uma mais-valia na aprendizagem musical dos alunos do 1º ciclo do ensino básico e averiguar se cumpre os objetivos traçados inicialmente.

Antes de mais, torna-se importante referir que o estudo apresentado teve por base a observação e a análise do projeto artístico desenvolvido na EBI da Horta, como exemplo de promoção, criação e de desenvolvimento cultural da população estudantil do 1º ciclo do ensino básico.

Além disso, tratou-se de um caso prático, selecionado intencionalmente, que representou uma situação concreta inserida numa realidade educacional e que incidiu sobre dois grupos de alunos do 4º ano de escolaridade.

Assim, ao longo deste processo de investigação, procurámos observar atentamente o desenvolvimento do projeto, complementando os resultados obtidos com inquéritos, questionário e entrevistas feitas aos professores e alunos. Neste sentido, recorrendo também ao registo audiovisuais (através do qual pudemos documentar todo este processo) e à análise de conteúdo de documentos, foi-nos possível fazer uma descrição que procurámos que seja objetiva, sistemática e interpretativa de todos os dados recolhidos. Deste modo, tornou-se possível observar os comportamentos e atitudes dos alunos, assim como verificar a sua evolução, empenho e desempenho ao longo deste processo.

O resultado reflexivo constituiu um elemento fulcral, nomeadamente por nos autorizar a concluir que a prática deste tipo de projeto permite oferecer à criança a oportunidade de aprender a ouvir e de treinar técnicas/ritmos relacionadas com a música tradicional portuguesa. Para além disso, o estudo feito permite que defendamos a importância da implementação deste tipo de projeto, especialmente no domínio musical, sendo ele essencial para fomentar a educação artística, fundamental para a formação

---

cultural da criança, nuclear para apoio à disciplina de Educação Musical e para a promoção de um maior envolvimento entre a escola e a comunidade envolvente.

Com a prática do PTT, verificámos ser possível desenvolverem-se atividades capazes de despertar na criança o interesse pela aprendizagem musical e ao mesmo tempo criarem-se apetências para a audição de diferentes géneros musicais (especialmente da música tradicional portuguesa).

Paralelamente, este projeto revelou ser um elemento fulcral no complemento da disciplina da Educação Musical, verificando-se progressos ao nível da expressão/coordenação corporal e na interpretação e execução instrumental dos seus participantes, proporcionando-lhes a possibilidade de experimentarem outros instrumentos de percussão, nomeadamente o tambor.

Além disso, podemos concluir que estas atividades (nomeadamente os miniconcertos) criam a possibilidade de as crianças poderem contactar com novos espaços e realidades diferentes que variavelmente contribuem para o seu enriquecimento pessoal e cultural, destacando-se o facto de permitirem uma participação mais ativa de toda a comunidade educativa envolvente.

No decurso deste estudo, foi ainda debatida a questão da viabilidade de um projeto desenvolvido numa escola de ensino regular, tendo-se verificado que, apesar de, presentemente, carecer de apoio financeiro essencial para renovar e adquirir novos instrumentos, bem como da não existência de pelo menos dois tempos letivos semanais, de 45 minutos cada, destinados para o funcionamento do projeto (como atividade de complemento essencialmente curricular), pode dizer-se que as crianças revelaram bastante motivação e um ótimo desempenho musical, tendo sido visivelmente notório a satisfação dos alunos e professores envolvidos aquando da apresentação aos pais e à comunidade educativa em geral das atividades desenvolvidas.

Contudo, diversas questões se colocam, questões essas que se prendem com a necessidade de se refletir sobre vários pontos, nomeadamente redefinir as finalidades do projeto, a atualização dos materiais e espaços físicos para o desenvolvimento das atividades, a formação especializada para as coordenadoras do projeto, o apoio financeiro por parte da escola e/ou entidades locais, ou a divulgação do funcionamento do projeto e dos espetáculos. E, neste contexto, cremos que o presente trabalho acaba por realçar a importância da educação artística na formação da criança, expondo

---

assuntos relacionados sobre o atual papel da educação artística no currículo nacional do ensino básico. Deste modo, pudemos constatar como a educação artística pode ocupar, de facto, um papel de grande importância nos programas da escola, como base de apoio à educação/formação da criança (devendo, aliás, quanto a nós, começar desde essa educação logo no jardim de infância).

Para além disso, vimos que a música faz parte da nossa vida e da nossa cultura, devendo, como tal, estar acessível a todos, bem como ser valorizada com o mesmo peso normalmente atribuído as outras áreas do saber — já que, como se sabe, no que diz respeito ao ensino da música (e das artes, em geral) continua a ser atribuído um número insuficiente de horas à área disciplinar de Educação Musical; além disso, muitas vezes estas aulas são ministradas durante os últimos tempos letivos do horário das crianças.

Assim, pretendemos com este projeto sublinhar a ideia segundo a qual é importante um ensino da música baseado na experimentação, de modo a que a criança possa ouvir, observar, apreciar, agir, tocar um instrumento, dançar, cantar, recorrendo ao movimento corporal.

Finalmente, e com humildade, acreditamos que — tendo nós procurado mostrar que a filosofia deste projeto correspondeu às expectativas inicialmente definidas — este trabalho permitirá antever uma futura implementação do projeto em situação de continuidade da prática instrumental a outros ciclos de ensino, nomeadamente ao nível do 2º ciclo do ensino básico.

---

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, António Victorino de (1993). *O que é a Música*. Lisboa: Difusão Cultural.
- AMARAL, António & MARTINS, Albino (2001). *Música 1: Livro do Professor. Educação Artística, 1º Ciclo Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- BAMFORD, Anne (2007). *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto: Casa da Música. Acedido a 23 de dezembro de 2010, disponível online em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Confer%C3%Aancia%20Anne%20Bamford,%20Portugues.pdf>
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BORRÀS, Lluís (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico: Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI. 4º Volume Áreas Curriculares II*. Setúbal: Marina Editores.
- BORRÀS, Lluís (2002). *Manual da Educação Infantil: Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- CARMO, H. & FERREIRA, M.M. (2008). *Metodologia da Investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Conferência Mundial de Educação Artística (2006). Roteiro para a Educação Artística. Desenvolver as Capacidade Criativas para o Século XXI*. - Acedido a 21 de dezembro 2010, disponível online em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Roteiro.pdf>
- CORREIA, Luz & PAIS, Natália (1996). *Educação, Arte e Cultura: 40 anos da Fundação Calouste Gulbenkian no Desenvolvimento Estético Infanto-Juvenil*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COSTA, Jorge Adelino (2003). *O Projecto Educativo da Escola e as Políticas Educativas locais: Discursos e Práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- COSTA, Susana Goulart (2008). *Açores: Nove Ilhas, Uma História*. Presidência do Governo Regional dos Açores: Direção Regional da Cultura.
- DELORS, Jacques *et al.* (1996). *EDUCAÇÃO UM TESOURO A DESCOBRIR-Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Acedido a 23 de dezembro de 2010, disponível online em: [http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://ns1.dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)

- 
- ECO, Umberto (2010). *Como se faz uma tese em ciências humanas*. Lisboa: Editorial Presença.
- ESTRELA, Albano & NÓVOA, António (1992). *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. Lisboa: EDUCA.
- FREITAS, Cândido Varela (s/d). *Gestão e avaliação de projectos nas escolas*. Editora: Instituto de Inovação Educacional. Acedido a 08 de Fevereiro de 2011, disponível online em: <http://area.dgicd.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge07/caderno7.pdf>
- GABINETE DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA, ARTÍSTICA E PROFISSIONAL (1991). *Educação Artística Especializada. Preparar as Mudanças Qualitativas*. Porto: GETAP.
- GAGNARD, Madeleine (1974). *Iniciação Musical dos Jovens: Técnicas de Educação*. Lisboa: Editorial Estampa.
- GORDON, Edwin E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GORDON, Edwin E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- GRAÇA, Fernando Lopes (1992). *Nossa Companheira Música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- HILL, M.M. & HILL, Andrew (2009). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- HOHMANN, Mary & WEIKART, David P. (2004). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- HOWARD, Walter (1984). *A Música e a Criança*. São Paulo: Summus Editorial.
- KÁROLYI, Ottó (1994). *Introdução à Música*. Mem Martins: Europa-América.
- KRAMER, Lawrence (2009). *Porque é a Música Clássica ainda Importante?* Lisboa: Bizâncio Editorial.
- LANDSHEERE, Viviane (1994). *Educação e Formação*. Porto: Edições Asa.
- LEGAUD, Jacqueline & LEGAUD, Michel (1973). *A Criança e a Música: Todas as crianças são músicos?* Mem Martins: Europa-América.
- Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 46/86 de 14 de outubro*. Acedido a 21 de dezembro de 2010, disponível online em: <http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>

- 
- LESSA, Elisa Maria Maia da Silva & SIMÕES, Manuel Lopes (2000). *I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança.
- MARTINS, Amílcar (coordenação) (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- MARTINS, Maria de Lourdes (1988). *Criança e a Música. O livro do Professor*. Lisboa: Livros Horizonte.
- MBUYAMBA, Lupwishi (2006). *Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Acedido a 23 de dezembro de 2010, disponível online em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de novembro*. Acedido a 27 de julho 2011, disponível online em: <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/legisla%C3%A7%C3%A3o/344-1990.pdf>
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1992). *Monitorização das Escolas: Observar o Desempenho, Conduzir a Mudança*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica.
- MONTEREY, Guido de (1983). *Faial: Uma Ilha de Encantar*. Porto: Tip. Sociedade de Papelaria, Lda.
- NENO, José Augusto de Pinho (1995). *A educação musical no 1º ciclo do ensino básico: ordenamento jurídico e realidade educativa: um projecto de mudança*. Santarém: Instituto Politécnico, Escola Superior Educação.
- NUNES, Paulo A. (1998). *Educação Lúdica – Prazer de Estudar, Técnicas e Jogos Pedagógicos*. São Paulo: Edições Loyola.
- PALHEIROS, Graça Boal & WUYTACK, Jos (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- PONTE, João Pedro (2006). *Estudos de caso em educação matemática*. *Bolema*, 25, 105-132. Este artigo é uma versão revista e atualizada de um artigo anterior, publicado em *Quadrante*, 3 (1), 3-18
- Projeto Educativo da Escola Básica Integrada da Horta 2007-2010*. Acedido a 08 de setembro de 2011, disponível online em: <http://srec.azores.gov.pt/dre/sd/115171020201/hiperlinks/pee.pdf>
- Projeto Educativo da Escola Básica Integrada da Horta 2011-2014*.
- Projeto Curricular de Turma da G do 4º ano 2010-2011*.

---

*Projeto Curricular de Turma da H do 4º ano 2010-2011.*

RAPOSO, Fernando Manuel (2010). *Contribuições para uma melhor compreensão do Ensino Superior das Artes Visuais, na União Europeia*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa / Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. [Tese de Doutoramento]

READ, Herbert (2007). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.

REIS, Raquel (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.

RIBEIRO, Álvaro (1962). *Estética, Pintura e Música de Hegel*. Lisboa: Guimarães Editores.

RIBEIRO, António (1989). *Formar Professores – Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.

RIBEIRO, Fernando Faria (2007). *Em dias passados. Figuras, instituições e acontecimentos da história faialense*. Núcleo Cultural da Horta.

RISTOFF, Dilvo I. (2003). *Algumas Definições de Avaliação*. Avaliação – Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior. Volume 8, nº1. Acedido a 27 de junho de 2012, disponível online em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/aval/v08n02/v08n02a03.pdf>

RODRIGUES, H., RODRIGUES, P. & NUNES, P. (2003). *BebéBabá – Da Musicalidade dos Afectos à Música com Bebés*. Porto: Campo das Letras.

ROSADO, António & SILVA, Catarina (s/d). *Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens*. Acedido a 27 de junho de 2012, disponível online em: <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>

ROSALES, Carlos (1992). *Avaliar é Reflectir sobre o Ensino*. Porto: Edições Asa.

ROUQUET, André & BRASSART, Simone Fontanel (1977). *A Educação Artística na Acção Educativa*. Coimbra: Edições Almedina.

SOUSA, Alberto B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação. 1º Volume Bases Psicopedagógicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

SOUSA, Alberto B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação. 3º Volume Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

SOUSA, Maria do Rosário (2000). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Vila Nova de Gaia: Gailivro.

STAKE, Robert E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

TORRES, Graça Margarida Ferreira Adónis (2008). *A expressão dramática/teatro como prática nos 2º e 3º ciclos do ensino básico*. Coimbra: Universidade de

---

Coimbra / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.  
[Dissertação de Mestrado]

TORRES, Rosa Maria (1998). *As canções Tradicionais Portuguesas no ensino da Música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

VASCONCELOS, António A. (2006). *Orientações programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. APEM- Associação Portuguesa de Educação Musical.

WILLEMS, Edgar. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Lisboa: Edições Pró - Música.

XAREPE, Maria Odete Antão (1998). *Como incentivar e apoiar a pesquisa de informação. Desenvolvimento de projectos no 1º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Departamento de Avaliação Prospectiva e Planeamento do Ministério da Educação.

Sobre os Açores: Faial. Acedido a 26 de junho de 2012, disponível online em:  
<http://www.azores.gov.pt/PortalAzoresGov/Templates/TextImageDetail.aspx?NRMODE=Published&NRNODEGUID=%7b879914B8-9747-4463-A9CA-A60FAC138AF3%7d&NRORIGINALURL=%2fPortal%2ft%2fentidades%2fsre-drt%2ftextoImagem%2f2FA%2ehtm&NRCACHEHINT=Guest#HISTÓRIA>.

---

## ANEXOS

### ANEXO I- Pedido de autorização de colaboração na investigação

Ex.mo Sr. Encarregado de Educação:

No âmbito de um trabalho de investigação e na elaboração de uma tese de mestrado, na qual se pretende refletir sobre o contributo da música no desenvolvimento educativo e cultural da criança, tendo como objeto de estudo o projeto TUM-TUM, venho por este meio solicitar-lhe a autorização da participação do seu educando neste projeto de investigação. Assim, todas as atividades desenvolvidas serão gravadas em suporte áudio, sendo de referir que todos os dados recolhidos serão apenas utilizados para fins próprios e exclusivos desta investigação.

Agradeço, desde já, a sua colaboração, sem a qual não me será possível concluir a realização deste trabalho.

Horta, 15 de fevereiro de 2011

A docente

\_\_\_\_\_  
(Cláudia Reis)

-----  
Eu, Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_, AUTORIZO/ NÃO AUTORIZO\* a participação do meu educando neste trabalho de investigação.

O Encarregado de Educação  
\_\_\_\_\_

\*Riscar o que não interessa

## ANEXO II- Levantamento de dados relativos da análise da ficha de caracterização da turma G do 4º ano presente no Projeto Curricular da Turma 2010/2011

Gráfico nº 1 - Relativo à idade dos alunos inquiridos da turma G do 4º ano.

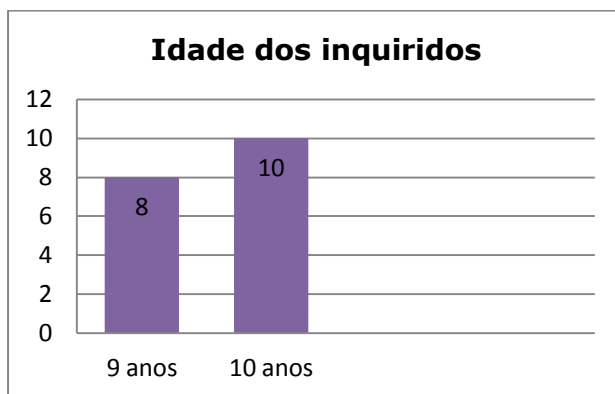


Gráfico nº 2- Relativo ao género dos alunos inquiridos da turma G do 4º ano

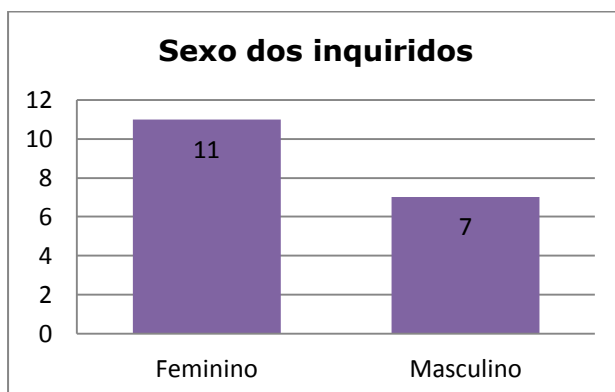


Gráfico nº 3- Correspondente à freguesia dos alunos da turma G do 4º ano

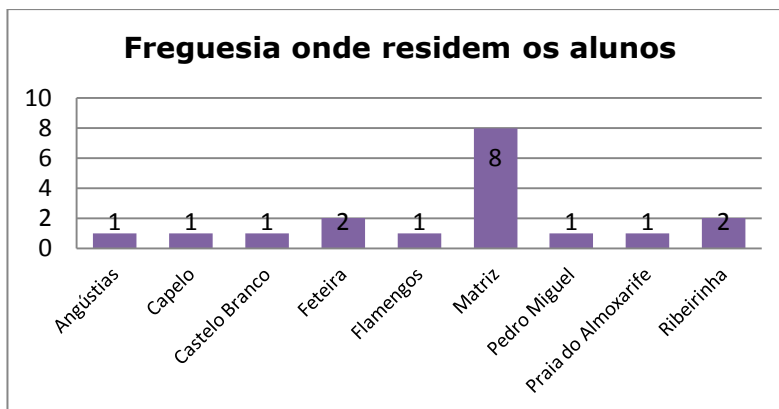


Gráfico nº4 - Relativo às habilitações literárias dos pais dos alunos da turma G do 4º ano

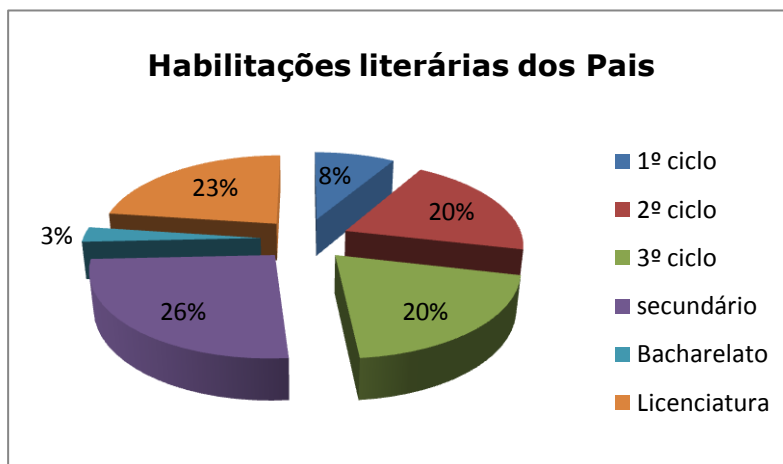
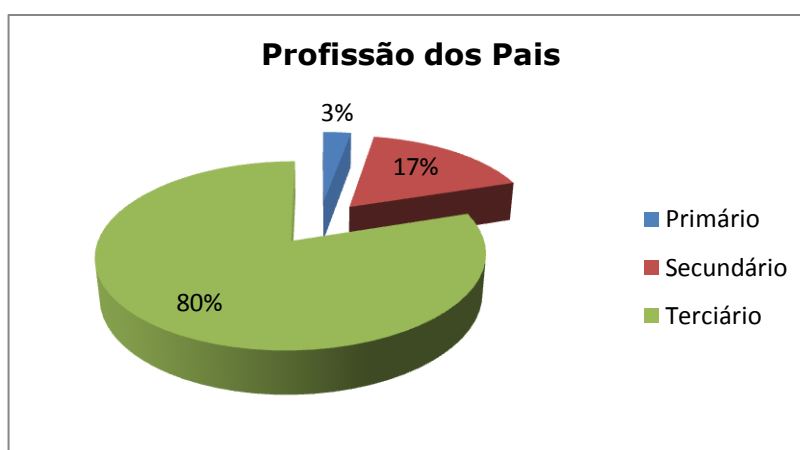


Gráfico nº 5- Relativo à ocupação dos pais da turma G do 4º ano



### ANEXO III - Levantamento de dados relativos da análise da ficha de caracterização da turma H do 4º ano presente no Projeto Curricular da Turma 2010/2011

Gráfico nº 6- Relativo ao género dos alunos inquiridos da turma H do 4º ano

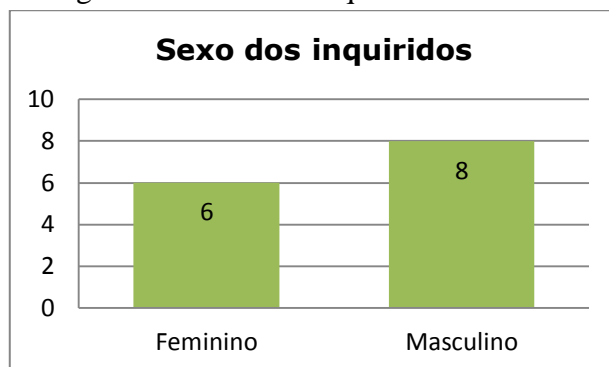


Gráfico nº 7- Relativo à idade dos alunos inquiridos da turma H do 4º ano



Gráfico nº 8- Correspondente à freguesia dos alunos inquiridos da turma H do 4º ano

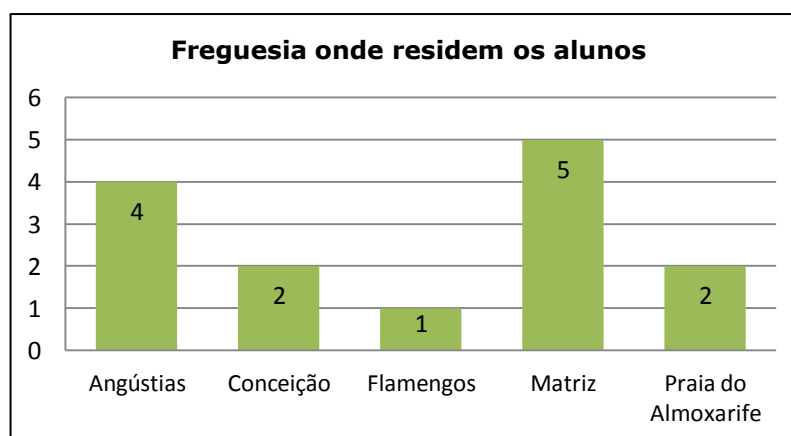


Gráfico nº 9- Relativo ao nível socioeconómico dos alunos da turma H do 4º ano

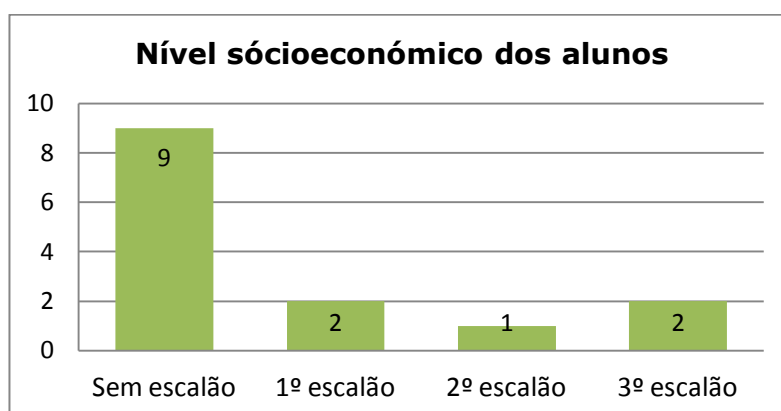


Gráfico nº 10- Dados relativos às habilitações literárias dos Pais dos alunos da turma H do 4º ano

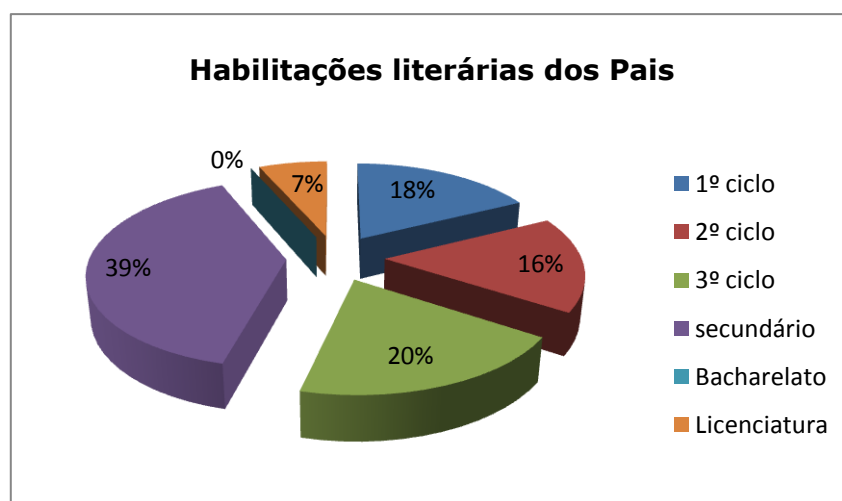
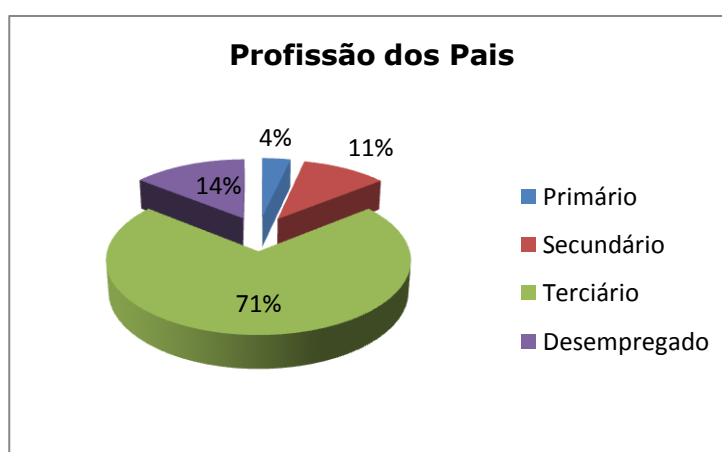


Gráfico nº 11- Relativo à ocupação dos pais dos alunos da turma H do 4º ano.



---

## **ANEXO IV- Transcrição da entrevista à Coordenadora do PTT – Maria de Jesus Silva**

1. Boa tarde, Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus Silva. O que entende por PTT?

R: Boa tarde. O PTT é um projeto que permite oferecer aos alunos a oportunidade de experimentar e desenvolver um pouco mais a sua criatividade, capacidade de improvisação rítmica e expressividade. Os alunos que demonstram uma maior motivação necessitam desse tempo, espaço e orientação para fazer aumentar um pouco mais as suas aptidões musicais. É um espaço que também proporciona o convívio, a cooperação e também muitas vezes o divertimento.

2. Como foi implementado o projeto neste estabelecimento de ensino?

R: O tempo de lecionação da disciplina de Educação Musical era reduzido; sentimos a necessidade de criar um espaço onde fosse possível desenvolver a criatividade e sentido musical, especialmente rítmico. De início, foram utilizados instrumentos Orff e materiais recicláveis; depois, sentimos a necessidade de ter uma maior liberdade em termos de movimento e começámos a executar nos tambores, aproveitando também o som do percutir das duas baquetas. Mais tarde, a colega Ana Chaves fez uma ação de formação com o grupo os “Toca a rufar”; em resultado disso, introduzimos algumas sequências rítmicas desse grupo, com algumas alterações, e criámos a partir daí as nossas próprias coreografias, várias sequências rítmicas com movimentos e timbres, muitas vezes com propostas dos alunos envolvidos.

3. Quais os objetivos principais do Projeto?

R: Os objetivos principais são: oferecer a possibilidade de criar, preparar e apresentar peças instrumentais à comunidade fora e dentro do espaço escolar; participar nas atividades escolares; participar na vida cultural/social do meio em que estão inseridos — contribuindo, assim, para a sua formação pessoal e social. Permitir também desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível de percussão; utilizar diferentes técnicas, códigos para criação de pequenas peças/células rítmicas; desenvolver o espírito de grupo; desenvolver o pensamento

---

criativo, analítico e crítico face à realidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia; desenvolver o espírito de camaradagem e trabalho para um todo, assim como o gosto pela música, motivando a sua própria formação musical.

4. De que modo se cruzam o PTT com as orientações programáticas do ensino da música no 1º CEB?

R: Cruzam-se na medida em que muitos dos conteúdos abordados e competências desenvolvidas são idênticas.

5. Tiveram apoio de alguma entidade local? Qual?

R: Sim, da Câmara Municipal da Horta, que fez a oferta de 50 tambores e alguns convites para participações em festas, abrindo o caminho a outras atuações fora da escola.

6. Que tipo de atividades desenvolve com os alunos que frequentam o Projeto? Porquê?

R: Atividades da prática de execução instrumental com tambores e baquetas, por vezes também vocal... Porque estas atividades fazem desenvolver a coordenação psicomotora e capacidade rítmica. A repetição e conhecimento dos ritmos e sua ligação com as características de cada peça musical permitem a ligação ao género/estilo, na maior parte das vezes à tradição do seu país ou a de outros países/regiões. Nas apresentações, especialmente fora do espaço escolar, podem sentir-se como executantes a “sério”, ou seja, pequenos artistas, daí resultando um grande entusiasmo por parte de todos os intervenientes.

7. Que tipo de atividades procuram mais os alunos e como se processa a sua intervenção nestes casos?

R: Todos demonstram um grande interesse por esta atividade mencionada, porque permite a criatividade nas coreografias; muitas vezes, são eles que dão ideias para obter um melhor resultado em termos de movimentos, timbres a utilizar e resultado do som; por isso, acaba por haver apenas uma continuidade do mesmo tipo de atividades em que apenas são incluídas novas sequências rítmicas, peças musicais e novas coreografias. Os

---

alunos demonstram preferência por temas com andamento mais rápido, alegre e com ritmos de música tradicional e foi isso que tentei fazer neste ano.

8. Considera os materiais bem como o espaço o mais adequado? Porquê?

R: Apenas o espaço, por vezes, não é o mais adequado, como aconteceu neste ano letivo e na maior parte das vezes, em contexto sala de aula, o que dificulta o bom desenvolvimento da atividade.

9. Que implicações tiveram na sua prática pedagógica o facto de se encontrar a dinamizar o Projeto?

R: Provocou um grande entusiasmo e motivação, até mesmo para a preparação de outro tipo de atividades.

10. Considera um projeto útil e a manter? Porquê?

R: Sim, porque é do agrado de todos, especialmente dos alunos; o tempo de lecionação da área de expressão musical no 1º ciclo é bastante reduzido (no passado ano letivo, foi apenas de um tempo semanal).

11. O que mudaria no Projeto?

R: A atribuição de mais tempo para a sua concretização.

12. Faz um balanço positivo da sua passagem pelo Projeto?

R: Sim, bastante positivo, embora por vezes tenha exigido muita responsabilidade e esforço físico, especialmente em épocas de calor, senti um grande prazer, porque tenho um gosto muito especial por este tipo de atividade e procurei organizar tudo da melhor forma. Os resultados obtidos foram compensadores, uma vez que tanto os alunos, como os pais e a comunidade educativa em geral demonstraram um agrado especial pelo grupo.

13. Que aspetos inovadores trouxe?

R: Contribuí com muitos dos ritmos, sequências, aclamações vocais, movimentos e coreografias, mas especialmente a forma de preparar e ensaiar apenas com o corpo, sem a utilização dos tambores, quando o espaço não é o mais adequado, o que tornou possível a concretização da atividade.

14. Quanto aos alunos, considera que este espaço constitui uma mais-valia para o seu progresso educativo e cultural?

R: Sim, faz desenvolver a sua capacidade de interagir em grupo, a sua aptidão musical, capacidade de execução e sentido rítmico com instrumentos de percussão; e ainda proporciona o conhecimento de diferentes culturas musicais.

15. Considera haver um acompanhamento cuidado do Coordenador de Ed. Musical e demais órgãos, como, por exemplo, o Conselho Executivo e Conselho Pedagógico, no desenvolvimento das atividades do projeto?

R: No geral, sim.

16. Realizam-se reuniões periódicas para balanço com o coordenador de Ed. Musical e os órgãos de gestão desta escola?

R: Sim, as suficientes.

Muito obrigada pela sua colaboração, Dr<sup>a</sup> Maria de Jesus.

R: De nada, boa tarde!

---

## **ANEXO V- Transcrição da entrevista à Coordenadora do PTT – Ana Chaves**

1. Bom dia, Dr<sup>a</sup> Ana Chaves. O que entende por PTT?

R: Bom dia. O PTT é um projeto de percussão feito por duas professoras cá da escola: eu e a minha colega Maria de Jesus.

2. Como foi implementado o projeto neste estabelecimento de ensino?

R: Nasceu de uma ideia, de uma lacuna que existia nesta área (não existia nada envolvendo a percussão) e de um gosto muito pessoal meu.

3. Quais os objetivos principais do Projeto?

R: Criar o gosto pela música, principalmente pela área da percussão, expressão dramática, expressão corporal.

4. De que modo se cruzam o PTT com as orientações programáticas do ensino da música no 1º CEB?

R: Acima de tudo, criar o gosto pela música, explorar nos alunos a componente rítmica, a expressão corporal e dramática, bem como a filosofia de grupo (que é muito importante neste projeto).

5. Tiveram apoio de alguma entidade local? Qual?

R: Sim, da Câmara Municipal da Horta que nos ofereceu 50 tambores.

6. Que tipo de atividades desenvolve com os alunos que frequentam o Projeto? Porquê?

R: Primeiro, trabalhamos a filosofia de grupo. Dependemos uns dos outros para tocar em grupo, somos uma parte de um todo. Segundo, trabalhamos exercícios de coordenação motora; por último, trabalhamos o ritmo que é muito importante.

---

7. Que tipo de atividades procuram mais os alunos e como se processa a sua intervenção nestes casos?

R: O que eles mais gostam é de pôr em prática no tambor os ritmos. Primeiro, temos que estudar um ritmo de cada vez. Depois, executá-lo no tambor. Seguidamente, juntamos os vários ritmos que vamos estudando, pouco a pouco e formamos uma sequência. Por último, depois do ritmos serem bem executados no tambor, damos um bocadinho largas à imaginação e completamos com uma coreografia corporal/dramática e também utilizamos voz.

8. Considera os materiais bem como o espaço o mais adequado? Porquê?

R: Sim, é adequado, porque podemos ensaiar em qualquer lugar, desde que haja muito espaço.

9. Que implicações tiveram na sua prática pedagógica o facto de se encontrar a dinamizar o Projeto?

R: Dentro da sala de aula, sinto mais à vontade a trabalhar a percussão. Devido a este projeto, adquiri mais conhecimentos e experiências bastante interessantes.

10. Considera um projeto útil e a manter? Porquê?

R: Sim. Acho que é útil e deve-se manter. Porque desenvolve nos alunos a área da percussão e expressão dramática, que, por vezes, não temos muito tempo de explorar dentro das aulas.

11. O que mudaria no Projeto?

R: Introduzia a caixa de rufo que daria uma dinâmica bem diferente.

12. Faz um balanço positivo da sua passagem pelo Projeto?

R: Sim, muito positivo. Aprendi muito com o desenvolvimento deste projeto.

13. Que aspetos inovadores trouxe?

---

R: Para já, ser um projeto só de percussão foi inovador, pois não existia cá nenhum grupo, na ilha, só de percussão.

14. Quanto aos alunos, considera que este espaço constitui uma mais-valia para o seu progresso educativo e cultural?

R: Sim. É mais uma experiência nas suas vidas; e uma experiência é sempre válida, traz sempre conhecimento.

15. Considera haver um acompanhamento cuidado do Coordenador de Ed. Musical e demais órgãos, como por exemplo o Conselho Executivo e Conselho Pedagógico, no desenvolvimento das atividades do projeto?

R: Sim. O nosso coordenador, bem como os órgãos desta escola, têm mostrado sempre disponibilidade e interesse por este projeto.

16. Realizam-se reuniões periódicas para balanço com o coordenador de Ed. Musical e os órgãos de gestão desta escola?

R: Realizam-se reuniões periódicas com a minha colega para planificarmos o trabalho e discutir ideias. Com o coordenador e órgãos de gestão, damos conhecimento do projeto através de um dossier, que é aprovado por estes, e de relatórios de atividades feitas por nós.

17. Muito obrigada pela colaboração, Dr<sup>a</sup> Ana Chaves.

## ANEXO VI- Categorias e subcategorias de codificação das entrevistas realizadas às Coordenadoras do PTT

TEMA 1: Caracterização do PTT e articulação com as orientações programáticas do ensino da música no 1ºCEB		
OBJETIVOS:		
. Compreender que visões possuem as docentes do que é o PTT.		
. Entender quais os seus objetivos e o modo como estes se articulam com as orientações programáticas.		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. O PTT e as orientações programática do ensino da música no 1º ciclo	1.1. Definição de PTT  1.2. Implementação do projeto  1.3. Princípios e objetivos do PTT  1.4. Cruzamento entre os objetivos do projeto com os princípios inerentes ao programa do ensino da música no 1º CEB	1.1.1. Um espaço lúdico-pedagógico  1.2.1. As docentes 1.2.2. Envolvimento/cooperação de entidade local  1.3.1. Melhorar o nível de sucesso dos alunos na área de educação musical. 1.3.2. Desenvolver competências pessoais numa perspetiva de educação para a cidadania e valorização do trabalho em grupo. 1.3.3. Proporcionar a participação em espetáculos.  1.4.1. Permite operacionalizar as competências específicas. 1.4.2. Permite trabalhar a dinâmica de grupo.

TEMA 2: Atividades desenvolvidas no Projeto		
OBJETIVOS: . Entender quais as atividades que se desenvolvem no Projeto. . Compreender a utilidade da dinamização do Projeto para a sua prática pedagógica.		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
1. Implementação das atividades realizadas no PTT e o desenvolvimento profissional do docente	1.1. Estratégias/Atividades  1.2. Prática pedagógica da docente	1.1.1. Proporcionar atividades de acordo com as capacidades, necessidades e gostos dos alunos.  1.2.1. Satisfação sentida ao dinamizar o projeto. 1.2.2. Permite refletir sobre o processo ensino/aprendizagem. 1.2.3. Permite inovar/melhorar na planificação de novas atividades.

TEMA 3: Análise e avaliação do PTT		
OBJETIVOS: . Analisar quais as necessidades que assinalam para o seu funcionamento. . Verificar a utilidade do Projeto no processo educativo e cultural dos alunos.		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
1. Apreciação final do PTT.	1.1. Aspetos positivos  1.2. Aspetos a melhorar	1.1.1. Proporcionar um aprofundamento e melhoria dos saberes e práticas musicais. 1.1.2. Proporcionar a educação para a cidadania.  1.2.1. Melhorar os recursos físicos e materiais. 1.2.2. Aumentar o número de horas atribuídas.

---

## **ANEXO VII- Transcrição da entrevista ao Coordenador do Departamento Curricular de Educação Musical**

1. Bom dia Professor José Maria Dutra Silva, como foi implementado o PTT neste estabelecimento de ensino?

R: Bom dia. O PTT foi implementado pelas Dr<sup>as</sup> Ana Chaves e Maria de Jesus Silva que tomaram a iniciativa de propor a criação do clube “Tum-tum”, o qual foi aprovado em Conselho Pedagógico.

2. Que princípios norteiam o PTT e quais os seus objetivos fulcrais?

R: Os princípios que norteiam o clube, portanto este projeto são a criação de um tempo para que os alunos possam ter a oportunidade de explorar e desenvolver a sua coordenação rítmica e também desenvolver a sua motricidade, o espírito de grupo e camaradagem, bem como o trabalho um todo. Os seus objetivos fulcrais são a criação, preparação e apresentação de peças instrumentais à comunidade escolar e participação nas atividades organizadas pela escola.

3. Como foram escolhidos os materiais e espaços materiais para o funcionamento do Projeto?

R: Portanto, os materiais foram escolhidos de acordo com as possibilidades da escola, em termos de recurso. Portanto, inicialmente foram utilizados alguns instrumentos Orff e materiais recicláveis. Atualmente já se utilizam tambores e respetivas baquetas, portanto os batentes. Em termos de espaço, há a referir que inicialmente foi utilizado a sala de aula e à medida que o número de alunos participantes aumentou os ensaios passaram a ser no exterior ou no ginásio.

4. De que modo se cruzam os objetivos do Projeto com as orientações programáticas do ensino da música no 1º CEB?

R: Os objetivos do projeto cruzam-se da seguinte maneira, porque eles são integrados nas atividades desenvolvidas e planificadas para as respetivas aulas que são lecionadas

---

pelas promotoras deste projeto. Para além disto, foi elaborado tendo por base o programa de Educação Musical do 1º CEB.

5. Em termos práticos, como se realizam no espaço TUM-TUM estes objetivos e princípios?

R: Na prática estes objetivos são atingidos no decurso das atividades dentro e fora do espaço escolar.

6. Que aspetos considera mais positivos e que aspetos merecem reparos no desenvolver do Projeto?

R: Aspetos positivos: promove a cooperação e interação do grupo, desenvolve o sentido rítmico e coordenação motora. Aspetos a melhorar: seria, portanto o aumento da carga horária para o desenvolvimento deste projeto e o espaço físico próprio.

7. Que pressupostos apresenta para uma reorientação da praxis do mesmo?

R: Deveria existir mais um tempo letivo para as atividades e apoio financeiro para instrumentos; aliás, já houve apoio financeiro da parte da nossa edilidade, mas é sempre necessário mais meios financeiros, porque o material também se vai deteriorando e há necessidade de substituir alguns materiais.

8. Projetam-se alterações? Quais os fundamentos para estas se realizarem?

R: Creio que não. Não há alterações a propor. Este projeto está devidamente aceite pela comunidade escolar e todo o meio que envolve, pelos Pais, Encarregados de Educação, de maneira que as alterações são coisas mínimas próprias do seu funcionamento e em termos gerais de Projeto.

Muito Obrigada, Professor José Maria Silva, pela colaboração.

**ANEXO VIII- Categorias e subcategorias de codificação da entrevista realizada ao Coordenador do Departamento Curricular de Educação Musical**

TEMA 1: Implementação do PTT		
OBJETIVOS: . Averiguar a percepção do Coordenador do que é o PTT. . Compreender quais os fundamentos e objetivos do Projeto.		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
1. O PTT	1.1. Implementação do projeto	1.1.1. As docentes.
	1.2. Princípios e objetivos do Projeto	1.2.1. Criar um espaço que permita melhorar a aptidão musical dos alunos. 1.2.2. Promoção e realização plena dos indivíduos/alunos. 1.2.3. Proporcionar a participação em espetáculos.
	1.3. Recursos materiais	1.3.1. Recursos materiais adequados para o desenvolvimento das atividades.

TEMA 2: Caracterização do PTT e articulação com os objetivos do programa de música no 1º CEB.		
OBJETIVO: . Verificar como se articulam os objetivos do PTT com as orientações programáticas do ensino da música no 1º CEB.		
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
1. Relação entre os objetivos principais do projeto com os princípios e valores inerentes às orientações programática do ensino da música no 1º ciclo	1.1. Realização prática, no espaço tum-tum, dos objetivos do projeto e dos princípios programáticos do ensino da música no 1º CEB	1.1.1. Desenvolver as competências específicas da área curricular disciplinar. 1.1.2. Promover o espírito de grupo.

**TEMA 3: Análise e avaliação do PTT**

**OBJETIVOS:** . Clarificar que análise faz das atividades inerentes ao Projeto.

. Percecionar quais as dificuldades sentidas e qual a sensibilidade face à utilidade ou não do mesmo.

. Analisar que opções apresentam de alterações no modo de funcionamento e intenções.

. Assinalar eventuais críticas à própria gestão do Projeto.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
1. Evidenciar aspetos positivos e aspetos a melhorar da aplicação deste projeto.	1.1. Aspetos mais positivos  1.2. Aspetos a melhorar  1.3. Apresentação de alterações sobre o funcionamento do projeto.	1.1.1. Desenvolver as competências pessoais e de grupo. 1.2.1. Permite melhorar os saberes e práticas musicais.  1.2.1. Melhorar os recursos físicos e materiais. 1.2.2. Aumentar o número de horas atribuídas. 1.2.3. Contribuição financeira.  1.3.1. Modificar determinadas características inerentes do projeto.

---

## ANEXO IX- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS FEITAS AOS ALUNOS DA TURMA G, DO 4º ANO PARTICIPANTES NO PTT

### Entrevista nº1

**1. Como te chamas?**

R: Beatriz.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é uma forma de fazer atividades e atuar em vários sítios.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Gosto. **Porquê?** Porque é uma forma de trabalhar com os colegas e fazer várias coisas com vários ritmos e com várias músicas.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Eu gosto mais de fazer é atuar em vários sítios tipo como num espetáculo.

**5. Quando não entendes os exercícios a professora, ajuda-te?**

R: Sim, muito, porque assim ela está-nos a ensinar mais.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Tudo. **Agrada-te tudo?** Sim.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: É. **Porquê?** Porque a gente pode apresentar mais os outros meninos as coisas que a gente tem para mostrar. **Que coisas são?** Danças, tocar tum-tum e nos jogos desportivos também dançamos e fizemos muitas coisas.

### Entrevista nº2

**1. Como te chamas?**

R: Eva.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: É várias pessoas a tocarem o mesmo ritmo.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque é interessante.

**4. O que mais gostas de fazer?**

---

R: Participar nos espetáculos.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Nada. **Nada te agrada?** Tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Aprendo muitas coisas. **Que coisas?** Tocar tum-tum.

#### Entrevista nº3

**1. Como te chamas?**

R: Inês.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: Para mim o Tum-Tum é um grupo de pessoas a tocar tambor.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque gosto de aprender novos ritmos e entrar em festas.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: O que mais gosto é de tocar tambor, dançar e cantar.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim, muito.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** A mim agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Porque gosto muito de cantar, dançar e tocar tum-tum.

#### Entrevista nº4

**1. Como te chamas?**

R: Bianca.

**2. O que é o Tum-Tum?**

---

R: O Tum-tum é um conjunto de colegas a tocar tambor.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque agrada-me tocar pela rua.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto de cantar e tocar.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Útil. **Porquê?** Porque gosto de cantar e tocar.

Entrevista nº5

**1. Como te chamas?**

R: Chamo-me Luís.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: Acho que o Tum-Tum é um grupo de alunos que tocam tambores fazendo vários ritmos.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim, muito. **Porquê?** É porque podemos aprender a não ter vergonha e a tocar um instrumento musical.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto de aprender músicas novas.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Muito.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Não mudaria nada. Está perfeito. **O que não te agrada nele? Agrada-te tudo?** Tudo me agrada.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

---

R: Tem sido útil. **Porquê?** Por causa que posso estar a aprender a tocar um instrumento musical e estar mais tempo com os meus colegas.

#### Entrevista nº6

**1. Como te chamas?**

R: Pedro.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é um conjunto de alunos que tocam para várias pessoas com os tambores.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque estou com os meus colegas, aprendo a tocar coisas que no conservatório se calhar não aprendemos e aprendo vários ritmos.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto de fazer tudo. Gosto de dançar. Tocar tambor.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Tudo me agrada.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Tem sido útil. **Porquê?** Porque aprendo ritmos, aprendo a dançar vários tipos de dança, músicas que nunca ouvi e se calhar nunca vou ouvir.

#### Entrevista nº7

**1. Como te chamas?**

R: Chamo-me Mariana.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: o Tum-tum é vários ritmos.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Gosto muito. **Porquê?** Porque a gente aprende a tocar instrumentos novos e a dançar, fazer vários ritmos.

---

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto de fazer tudo.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Não mudaria nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Foi muito útil. **Porquê?** Porque aprendi vários ritmos e tocar novos instrumentos e outras danças que a gente não conseguia fazer sem aprender a tocar tambor.

Entrevista nº8

**1. Como te chamas?**

R: Rodrigo.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é onde eu posso estar com os meus colegas.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque é divertido e posso aprender novas músicas.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto de tocar e ver as pessoas contentes com o que a gente toca.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R:Nada, absolutamente nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R:Ya. **Porquê?** Porque posso aprender novas músicas, posso fazer novos passos para mostrar aos meus pais. Eles ficam assim contentes e podem-me dar um chocolate.

---

Entrevista nº9

**1. Como te chamas?**

R: Gonçalo.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: É uma música onde nós tocamos tambor.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque aprendemos coisas novas.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar tambor e fazer as coreografias.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: São.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Eu gosto de tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Tem. **Porquê?** Porque aprendemos músicas novas e a tocar tambor.

Entrevista nº10

**1. Como te chamas?**

R: Andreia.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-tum é tocar com os amigos.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque eu toco e aprendo muito.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto de fazer espetáculos.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Ajuda.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

---

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Porque eu aprendo muito. **Aprendes o quê?** Música.

Entrevista nº11

**1. Como te chamas?**

R: Maria.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: É uma organização que se toca tambor.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Gosto de tocar tambor.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto de tocar tambor e de fazer as coreografias.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Nada. **Nada te agrada?** Gosto de tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Ensina-nos a tocar tambor e a fazer as coreografias.

Entrevista nº12

**1. Como te chamas?**

R: Marta.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é uma experiência divertida.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque é divertido, giro.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Cantar e tocar tambor.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

---

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Tudo. **O que não te agrada nele?** Nada. Tudo, tudo me agrada.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Tem sido útil. **Porquê?** Porque assim posso aprender a tocar tambor e a cantar.

Entrevista nº13

**1. Como te chamas?**

R: Catarina.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: Para mim é o que a gente pode aprender. Para a gente saber as coisas, saber tocar, saber cantar, fazer coreografias.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque acho divertido.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar no tambor.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Porque ajuda-me a saber também a tocar tambor, a saber cantar, também gosto de estar com os meus amigos e fazer aquelas coreografias e tudo.

Entrevista nº14

**1. Como te chamas?**

R: Eduardo.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: É um instrumento que se pode aprender a cantar, a tocar.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

---

R: Gosto. **Porquê?** Porque é divertido e tocamos todos juntos

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar no tambor.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: São.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Tem. **Porquê?** Porque fazemos (...) músicas novas e mais coisas.

Entrevista nº15

**1. Como te chamas?**

R: Rafael.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O tum-tum é um conjunto de amigos, colegas.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque é divertido apresentar aos pais. É divertido tocar e a coreografia é divertida.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto apresentar aos pais, fazer a coreografia e tocar.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: É. **Porquê?** Porque é útil para convivermos uns com os outros.

---

Entrevista nº16

**1. Como te chamas?**

R: Miguel.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: o tum-tum é uma atividade musical que nós praticamos.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque é uma atividade que nós partilhamos uns com os outros.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar tum-tum, tocar no tambor.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Tudo, agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Tem sido útil para mim. **Porquê?** Porque gosto de tocar.

Entrevista nº17

**1. Como te chamas?**

R: Mariana.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O tum-tum é um conjunto de colegas e partilhamos tudo.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque é divertido.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Tudo me agrada.

---

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Porque divirto-me. Aprendo a tocar.

Entrevista nº18

**1. Como te chamas?**

R: Ana.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: É um conjunto de amigos que tocam, que tocamos todos juntos.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Gosto. **Porquê?** Porque é engraçado. Gosto de aprender novas coisas do tum-tum e novas coreografias.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar e apresentar aos meus pais.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Tem sido útil para mim. **Porquê?** Porque é engraçado e aprendemos novas coisas.

---

## ANEXO X- TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS FEITAS AOS ALUNOS DA TURMA H, DO 4º ANO PARTICIPANTES NO PTT

### Entrevista nº1

**1. Como te chamas?**

R: Cátia.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é um conjunto de pessoas que tocam.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque aprendi coisas novas e músicas diferentes que nunca tinha ouvido.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar... Tocar as músicas para toda a gente.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Mais ou menos, porque alguns tambores estão rotos e a gente tem que estar a colar com fita cola. **E o espaço?** Não porque a gente tem lá as mesas e depois a gente começa a bater nas coisas quando a gente faz os ensaios.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Porque aprendi a fazer ritmos que nunca tinha feito e porque nunca tinha ouvido violinos a tocar.

### Entrevista nº2

**1. Como te chamas?**

R: Mariana.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é um grupo de pessoas que tocam tambor.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

---

R: Gosto. **Porquê?** Porque aprendo músicas novas e antes não sabia tocar tambor.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto de ouvir as músicas, aprender os ritmos novos.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim, bastante.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Porque gosto de sair para tocar com os meus colegas. Gosto de ver que as pessoas veem que a gente sabe tocar. Gosto de tocar. Gosto de fazer muitas coisas com o Tum-Tum.

Entrevista nº3

**1. Como te chamas?**

R: Tiago.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é um grupo de pessoas que tocam tambor e depois revelam como é que tocam.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Gosto. **Porquê?** Fico a aprender novos ritmos e acompanhar novas músicas.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar tambor e fazer os passos.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim, ajuda-me. Pára sempre a música e depois vai dizer o que tenho que fazer.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Não porque o espaço que nós tocamos é uma sala de aula e é muito pequenino e muito estreito e podemos bater nalguma coisa. **E os materiais?** Os materiais também não são porque os bombos estão sempre rotos.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

---

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Tem. **Porquê?** Porque podemos mostrar a toda a gente que a nossa sala é boa porque consegue aprender os novos ritmos.

Entrevista nº4

**1. Como te chamas?**

R: João.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: É um conjunto de tambores.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque tou com os meus colegas.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar tambor.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Às vezes.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê? Gostas de tocar? Gosto. E achas que é útil tocar tambor? É.**

Entrevista nº5

**1. Como te chamas?**

R: Vasco.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é um conjunto de pessoas que tocam tambores.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim, gosto. **Porquê?** Porque estou com os meus colegas a divertir-me.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: De tocar tambor.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Ajuda-me.

---

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Não gosto muito do espaço porque é a nossa sala é muito pequenina e os materiais são bons.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Não mudaria nada. **O que não te agrada nele? Agrada-te tudo?** Agrada.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Tem sido. **Porquê?** Porque aprendo mais ritmos de tambores.

Entrevista nº6

**1. Como te chamas?**

R: Francisco.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é um conjunto de tambores.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Gosto. **Porquê?** Porque ajuda-nos na música, faz-nos ser alguma coisa na vida, na música.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar tambor, treinar as músicas, fazer os ritmos, é tudo muito bom.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: A sala é um bocadinho pequena mas os materiais são bons.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Porque aprendemos mais coisas sobre a música e assim somos alguém na vida, na música.

Entrevista nº7

**1. Como te chamas?**

R: Beatriz.

**2. O que é o Tum-Tum?**

---

R: É um grupo musical da escola.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque assim a gente aprende novas músicas e novos passos e a gente assim sente-se mais à vontade.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto de aprender novos ritmos.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Mais ou menos, por causa que a sala é muito pequenina para uma turma só para estar a mexer-se.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Mudaria o sítio por causa que a gente na sala ficamos muito apertados e a gente confunde-se muito.

**O que não te agrada nele?** É o espaço.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Porque a gente assim sente-se mais à vontade e a gente tem que ter muita concentração.

Entrevista nº8

**1. Como te chamas?**

R: Inês.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é um grupo de música da escola.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Gosto. **Porquê?** Porque assim aprendemos ritmos novos e músicas novas também.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto mais de aprender ritmos, tocar.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: O espaço não é muito. É muito pequeno. Mas os materiais são mais ou menos.

---

**7. O que mudarias no Projeto? O que não te agrada nele?**

R: O espaço.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim tem sido útil. **Porquê?** Porque tenho aprendido muitas músicas novas, muito ritmo.

Entrevista nº9

**1. Como te chamas?**

R: Helena.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: Um conjunto de tambores.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque aprendemos ritmos, passos e a tocar.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar e aprender passos.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Mais ou menos.

**7. O que mudarias no Projeto? O que não te agrada nele?**

R: O espaço.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: É útil. **Porquê?** Porque aprendemos novos passos, coreografias e também mostramos aos pais e à escola.

Entrevista nº10

**1. Como te chamas?**

R: Gonçalo.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: **É um grupo?** Sim. **Tocam o quê?** Tambores.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Adoro tocar tambor e gosto muito.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: **Gostas de fazer as coreografias?** Sim. **E gostas de tocar nos tambores?** Sim. **E aprender os ritmos?** Também.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto? O que não te agrada nele?**

R: Nada.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** **Aprendes a tocar tambor?** Sim. **Ritmos?** Sim. **E gostas de apresentar os trabalhos aos pais?** Sim.

Entrevista nº11

**1. Como te chamas?**

R: João.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é um grupo de pessoas que tocam tambor que se pode movimentar.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim gosto. **Porquê?** Ele faz-nos ensinar muita coisa, muitas canções.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: **Gostas de fazer as coreografias?** Sim. Além de fazer os gestos, adoro mesmo muito é bater no Tum-Tum e tocar.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: São.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Tudo me agrada.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

---

R: Tem. **Porquê?** Porque... **Aprendes a tocar tambor?** Sim. É útil para a gente aprender coisas novas. **E músicas diferentes?** Sim. **Aprendes a conviver com os teus colegas?** Sim.

#### Entrevista nº12

**1. Como te chamas?**

R: Mariana Rosa.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é um grupo de pessoas que tocam tambor.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque aprendemos músicas novas e ritmos novos.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Tocar tambor e ouvir músicas.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Tem sido útil. **Porquê?** Porque aprendemos coisas novas. Como **por exemplo?** A tocar tambor, a cantar melhor. **Sentes-te mais responsável?** Sim.

#### Entrevista nº13

**1. Como te chamas?**

R: Diogo.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: Tambor.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Gosto. **Porquê?** Gosto da escola.

**4. O que mais gostas de fazer?**

---

R: (...) **Gostas de fazer as coreografias?** Sim. **E tocar tambor?** Sim. **Gostas de aprender os ritmos novos?** Sim.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele?** Agrada-me tudo.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: É útil. **Porquê?** Porque gosto da escola. **Sentes-te mais responsável?** Sim. **Aprendes músicas, coreografias?** Sim.

#### Entrevista nº14

**1. Como te chamas?**

R: André.

**2. O que é o Tum-Tum?**

R: O Tum-Tum é um grupo de alunos que tocam tambor.

**3. Gostas de frequentar o Tum-Tum?**

R: Sim. **Porquê?** Porque aprendo novos ritmos e gosto da música que a gente ouve.

**4. O que mais gostas de fazer?**

R: Gosto mais dos espetáculos. Gosto de aprender os ritmos novos. Gosto de tocar tambor.

**5. Quando não entendes os exercícios, a professora ajuda-te?**

R: Sim.

**6. Consideras que este espaço e os materiais são bons?**

R: Sim.

**7. O que mudarias no Projeto?**

R: Nada. **O que não te agrada nele? (...) Gostas de tudo?** Sim.

**8. Este projeto é ou tem sido útil para ti enquanto pessoa e aluno desta escola?**

R: Sim. **Porquê?** Gosto muito de aprender música e gosto de tocar tambor.

## ANEXO XI- Categorias e subcategorias de codificação das entrevistas realizadas aos alunos do PTT

TEMA 1: Caraterização do PTT		
OBJETIVO: Compreender qual a visão dos alunos face ao PTT.		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. O PTT	1.1. Definição de PTT  1.2. Objetivos do PTT	1.1.1. Um grupo musical. 1.1.2. Um conjunto de alunos que tocam tambores.  1.2.1. Aprender ritmos, coreografias e a tocar tambor. 1.2.2. Desenvolver competências ao nível pessoal e de trabalhar em grupo. 1.2.3. Criação de um espaço lúdico-pedagógico. 1.2.4. Proporcionar a participação em espetáculos.

TEMA 2: Atividades desenvolvidas no Projeto		
OBJETIVO: Averiguar que tipos de atividades realizam, como são acompanhados e orientados na realização das mesmas.		
Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Atividades realizadas no PTT	1.1. Envolvimento e cooperação dos alunos face às atividades.  1.2. Apoio da professora no processo ensino-aprendizagem.	1.1.1. Gostar de tocar e fazer as coreografias. 1.1.2. Promoção e realização de espetáculos.  1.2.1. Ajuda da professora na execução das atividades.

## TEMA 3: Análise e avaliação do PTT

**OBJETIVOS:** Averiguar quais as carências que assinalam (materiais). Entender que visões possuem os alunos do que deveria ser este espaço. Encontrar justificativos para a sua presença no projeto. Verificar o posicionamento destes face ao Projeto no que concerne à sua utilidade para o seu evoluir como alunos e pessoas.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
1. Aspetos considerados mais positivos e aspetos merecedores de reparos no desenvolver do PTT.	1.1. Recursos materiais.	1.1.1. Os recursos físicos e materiais são ou não adequados na implementação do projeto.
	1.2. Aspetos positivos e aspetos a melhorar.	1.2.1. Proporcionar um aprofundamento e melhoria dos saberes e práticas musicais. 1.2.2. Melhorar os recursos físicos e materiais.
2. Evidenciar a importância que os alunos registam da utilidade do PTT.	2.1. Impacto do PTT na vida pessoal dos alunos.	2.1.1. Permite desenvolver o gosto pelas práticas musicais. 2.1.2. Promove a relação entre alunos. 2.1.3. Desenvolve competências pessoais numa perspetiva de educação para a aprendizagem de regras e aquisição de valores.

---

**ANEXO XII- Inquérito por questionário aos docentes**

UNIVERSIDADE ABERTA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO À DISTÂNCIA  
**Inquérito por questionário ao professor de Educação Musical**

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido na Universidade Aberta, no âmbito do Mestrado em Arte e Educação, intitulado: *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Conceção, implementação e avaliação do Projeto TUM-TUM*.  
Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente ao fim apresentado anteriormente.  
Grata pela colaboração.  
A docente Cláudia Reis

**1ª PARTE****DADOS DE CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL DO INQUIRIDO**

1. Idade: \_\_\_\_ Anos

2. Sexo: Feminino  Masculino

3. Indique a sua formação de base:

\_\_\_\_\_

4. Indique quantos anos possui na carreira docente: \_\_\_\_ anos

5. Nível de ensino que leciona:

\_\_\_\_\_

6. É, ou já foi, Coordenador de Departamento?

Sim  Não

**2ª PARTE****DADOS RELATIVOS AO PROJETO TUM-TUM (PTT)**

1. Considera o PTT importante para a formação da criança?

---

---

---

---

**2. O PTT contribui para o desenvolvimento pessoal, artístico e cultural da criança? Justifique.**

---

---

---

---

---

---

**3. Qual é a sua opinião quanto à implementação do PTT neste estabelecimento de ensino?**

---

---

---

---

---

---

**4. Considera o PTT um instrumento fundamental e relevante para o Departamento Curricular de Educação Musical desta escola? Porquê?**

---

---

---

---

---

**5. Em que medida a prática instrumental constitui um elemento importante para o desenvolvimento artístico e cultural da criança?**

---

---

---

---

---

---

**6.** Considera as atividades desenvolvidas pelo PTT importantes para fomentar o gosto pela música tradicional portuguesa nas crianças?

---

---

---

---

**7.** Acha que o PTT desenvolve nas crianças o sentido de responsabilidade, de participação e de cooperação em grupo? Justifique.

---

---

---

---

---

---

**8.** De um modo geral, diga como avalia a implementação do PTT neste estabelecimento de ensino. Indique aspetos positivos e aspetos a melhorar.

---

---

---

---

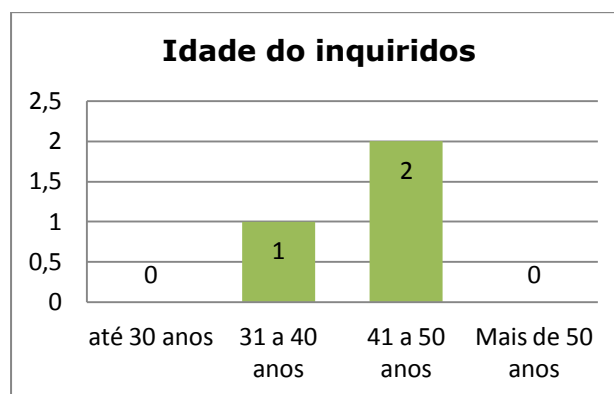
---

---

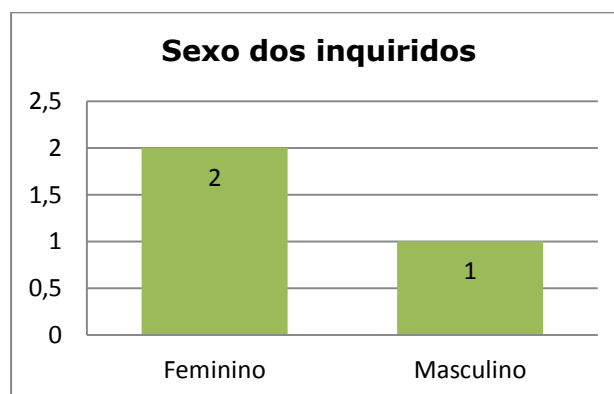
## ANEXO XIII – Levantamento de dados relativos ao inquérito por questionário aos professores de Educação Musical

### 1ª PARTE- Dados de caracterização profissional do inquirido

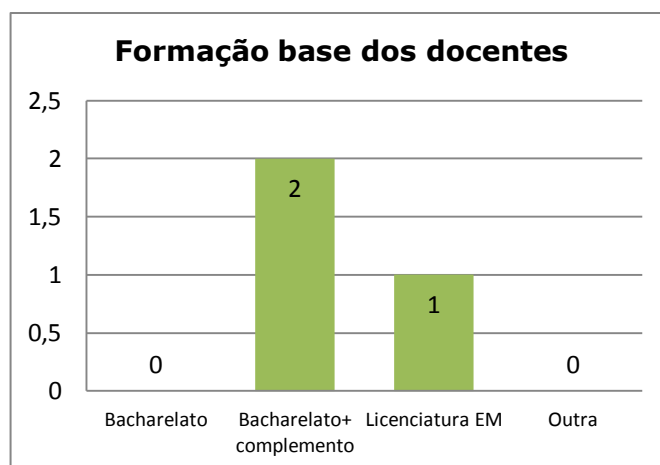
1- Gráfico nº 12- Relativo à idade dos docentes inquiridos



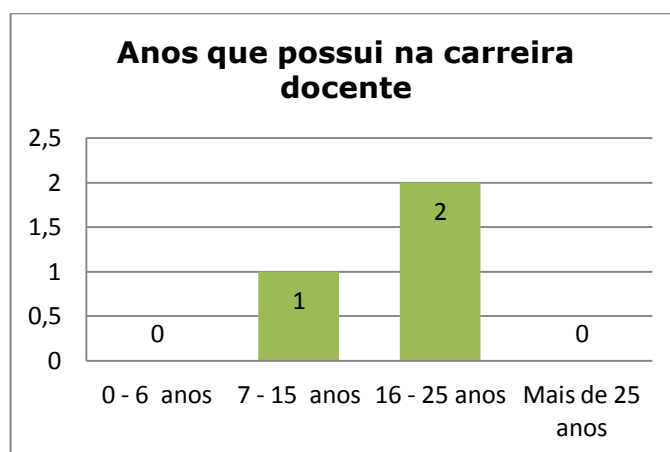
2- Gráfico nº 13- Com o respetivo género dos docentes inquiridos



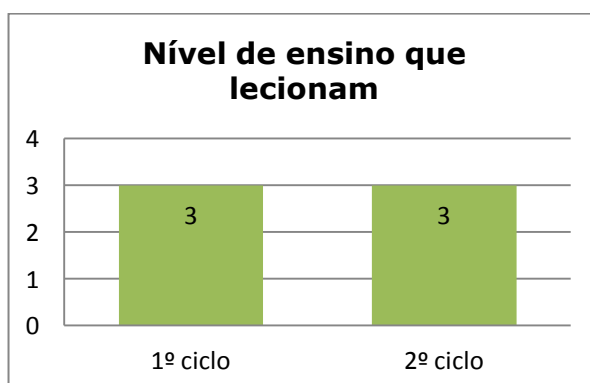
3- Gráfico nº 14- Relativo à formação base dos docentes inquiridos



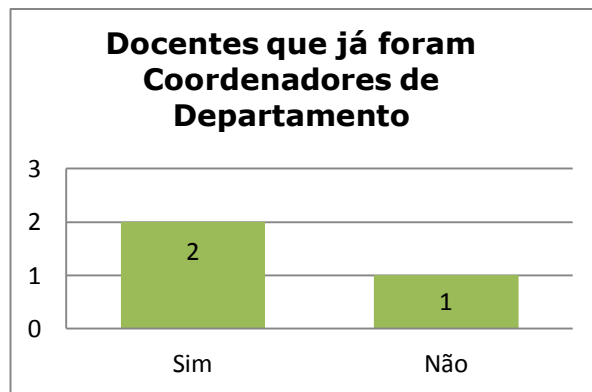
4- Gráfico nº 15- Relativo aos anos de atividade como docente



5- Gráfico nº 16- Relativo ao nível de ensino lecionado pelos docentes



6- Gráfico nº 17- Relativo ao número de docentes que já desempenharam funções de Coordenador de Departamento



**ANEXO XIV- Transcrição das respostas abertas do inquérito por questionário feito aos docentes**

<b>2ª PARTE</b>	
<b>Nº do Questionário</b>	<b>Resposta à questão número 1</b>
<b>1</b>	Sim é importante, proporciona o convívio e a possibilidade de criar, preparar e apresentar peças instrumentais à comunidade fora e dentro do espaço escolar; participar nas atividades escolares; participar na vida cultural/social do meio em que estão inseridos; contribuindo assim, para a sua formação pessoal e social. Permite também desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora a nível de percussão; utilizar diferentes técnicas, códigos para criação de pequenas peças/células rítmicas; desenvolver o espírito de grupo; desenvolver o pensamento criativo, analítico e crítico face à realidade da sua própria produção musical e à do meio que o rodeia; desenvolver o espírito de camaradagem e trabalho para um todo, assim como o gosto pela música, motivando a sua própria formação musical.
<b>2</b>	Sim. É um projeto e uma experiência válida para qualquer criança. Desenvolve nas crianças e jovens os conhecimentos sobre a percussão tradicional e contemporânea, sentido de “profissionalismo” e de grupo.
<b>3</b>	Sim. O trabalho desenvolvido pelo PTT é fundamental para o desenvolvimento da coordenação rítmico-motora da criança, a sua articulação com os colegas e a importância de haver regras e sentido de grupo.

<b>2ª PARTE</b>	
<b>Nº do Questionário</b>	<b>Resposta à questão número 2</b>
<b>1</b>	Sim, faz desenvolver a sua capacidade de interagir em grupo, a sua aptidão musical, capacidade de execução e sentido rítmico com instrumentos de percussão e ainda proporciona o conhecimento de diferentes culturas musicais.
<b>2</b>	Com o PTT pretende-se, estimular em cada jovem o saber-ser, o saber-fazer e o saber-saber, de forma criativa e pedagógica que o mesmo aprende através da música e das percussões e transpõe para outros momentos do seu quotidiano.
<b>3</b>	Porque trabalha a disciplina e a solidariedade da criança quando inserida no grupo e, por outro lado, alarga os seus conhecimentos musicais com audição de diversos estilos de música, bem como a prática e a improvisação de ritmos e coreografias a acompanhar todas as sequências rítmicas e musicais.

<b>2ª PARTE</b>	
<b>Nº do Questionário</b>	<b>Resposta à questão número 3</b>
<b>1</b>	É sempre positiva a implementação de projetos desta natureza, pois para além das situações de aprendizagem e o desenvolver de capacidades, provoca situações de divertimento e a resposta da comunidade, público às apresentações feitas é motivadora e entusiasmante.
<b>2</b>	Achei e senti que a implementação deste projeto foi muito bem aceite pela escola. Foi um projeto que à medida que se foi desenvolvendo e melhorando, a comunidade escolar demonstrou grande empatia com o grupo, valorizando o seu desempenho e atuações.
<b>3</b>	É muito positiva. A adesão de grande número de crianças de diferentes faixas etárias e níveis de ensino comprova o sucesso do projeto na comunidade educativa e o reconhecimento extraescolar com a solicitação para inúmeras atuações.

<b>2ª PARTE</b>	
<b>Nº do Questionário</b>	<b>Resposta à questão número 4</b>
<b>1</b>	É sem dúvida relevante para a imagem do Departamento, demonstrando um trabalho que enriquece a atividade dos alunos na área de Educação Musical.
<b>2</b>	Sim. Como já referi é um projeto válido que enriquece o nosso departamento. Ensinar crianças e jovens a tocar instrumentos de percussão e ritmos tradicionais portugueses, formando grupos aptos a fazerem apresentações em público, divulgando e estimulando o gosto pelas percussões tradicionais no seio da população, é um trabalho relevante não só para o Departamento mas para a comunidade, e sobretudo para as crianças que o fazem.
<b>3</b>	Sim, porque é mais um complemento na sua formação musical e como pessoa. Fornece à criança mais recursos e mais facilidade para interpretar e abordar novas peças musicais.

<b>2ª PARTE</b>	
<b>Nº do Questionário</b>	<b>Resposta à questão número 5</b>
<b>1</b>	Permite a criatividade nas coreografias, muitas vezes são elas que dão ideias para obter uma melhor forma dos movimentos, timbres a utilizar resultado do som. Como já foi mencionado desenvolve a sua coordenação psicomotora e capacidade rítmica. A repetição e conhecimento dos ritmos e sua ligação com as características de cada peça, permite a ligação ao género / estilo, na maior parte das vezes à tradição do seu país ou a outros países/regiões. Nas apresentações, especialmente fora do espaço escolar, podem sentir-se como executantes a “sério” ou seja, pequenos artistas.
<b>2</b>	Desenvolve nas crianças e jovens capacidades de concentração, memorização e de reação, bem como o desenvolvimento da coordenação motora, os conhecimentos sobre a percussão tradicional e contemporânea, o sentido estético e a filosofia de grupo.
<b>3</b>	Na medida em que desenvolve as suas capacidades a nível de memória auditiva e da sua motricidade, permitindo-lhe interagir com a música de uma forma diferente e motivadora.

<b>2ª PARTE</b>	
<b>Nº do Questionário</b>	<b>Resposta à questão número 6</b>
<b>1</b>	Sim, a maior parte dos temas musicais e sequências rítmicas estão ligadas à música tradicional portuguesa e são muito bem aceites e vividas por elas, notando-se no seu entusiasmo durante as execuções.
<b>2</b>	O PTT tem como principal objetivo criar, estimular e desenvolver o gosto pela música, privilegiando os ritmos tradicionais portugueses e os instrumentos de percussão de origem tradicional portuguesa (tambores/bombo).
<b>3</b>	Sim. Os padrões rítmicos que se encontram na nossa música tradicional poderão ser aproveitados para que as crianças ouçam e vivenciem a mesma de uma forma interativa e criativa, criando um gosto musical por aquilo que faz parte do nosso património musical.

<b>2ª PARTE</b>	
<b>Nº do Questionário</b>	<b>Resposta à questão número 7</b>
<b>1</b>	Sim, desde o início notam que o grupo funciona como um todo e procuram fazer o seu melhor para que assim aconteça, são cooperantes preocupados com o resultado final e responsáveis desde os ensaios (ao levar o vestuário pedido, participação, pontualidade, ...) até à apresentação.
<b>2</b>	No PTT realiza-se um trabalho em equipa de encontro a objetivos comuns: - Estabelecendo metas, inculcando o sentido de apoio mútuo entre colegas, analisar situações e conflitos e aprender a resolver problemas; - Integrar crianças e jovens em disciplinas e dinâmicas de trabalho, onde o todo depende do individual, e o individual depende do grupo. Existindo desta forma uma cumplicidade extrema entre todos para que o resultado final seja positivo. Desenvolvendo uma filosofia de integração, promovendo a participação individual e coletiva, atribuindo o sentido de grupo/companheirismo.
<b>3</b>	Sim. As crianças têm de cumprir horários de ensaios e aprender e participar ativamente nas atividades propostas pelo PTT, cooperando com os restantes colegas do grupo, a fim de que na apresentação final o grupo demonstre estar unido na coreografia e nos ritmos previamente assimilados.

<b>2ª PARTE</b>	
<b>Nº do Questionário</b>	<b>Resposta à questão número 8</b>
<b>1</b>	É bastante razoável, mas pode ser melhor. Aspetos positivos: -Coordenação/percussão em grupo; -Participação ativa e empenhada dos alunos; -Trabalho de grupo; -Participação na vida cultural/social da comunidade; -Proporciona a atuação em público no espaço escolar e fora do espaço escolar; -Exposição do trabalho aos pais e Encarregados de Educação; -Aprendizagem da execução de um instrumento de percussão; -Divertimento. Aspetos a melhorar: -Maior coordenação na execução/grupo e prática do instrumento; -Espaço adequado para a preparação/ensaios/execução; -Mais um tempo letivo na área de Expressão Musical para o primeiro ciclo; -Aperfeiçoamento de técnica instrumental.

2	<p>Este projeto nasceu a partir de uma ideia e de um gosto pessoal pela percussão. Foi formado o Clube Tum-Tum para colmatar a lacuna que existia a nível de percussão bem como de produção de espetáculos. Este clube direcionava-se sobretudo a inculcar o gosto pela percussão e filosofia de grupo. Posteriormente deu-se uma abertura para a realização de espetáculos com o trabalho desenvolvido, aliando a percussão à expressão dramática, criando desta forma coreografias simultâneas à execução dos ritmos.</p> <p>Resultado da parceria com a Câmara da Horta que patrocinou 50 tambores, este Clube teve um grande desenvolvimento e adesão. Começando desta forma o trabalho dentro das salas de aula de Educação Musical e Dramática no 1º ciclo, a receptividade dada pelos alunos foi muito positiva, aderindo com grande vontade e entusiasmo, produzindo resultados muito satisfatórios a nível estético/visual bem como a nível auditivo/rítmico, isto em grande parte devido ao grupo ser composto com muitos elementos (70), produzindo desta forma um espetáculo bastante agradável.</p> <p>Foi criado um logótipo e indumentária própria reforçando a ideia de grupo e a sua filosofia. O Tum-Tum começou a ser solicitado e a fazer atuações para a comunidade. Neste período ganhou bastante adeptos bem como um parecer muito positivo da comunidade sobre o seu trabalho.</p> <p>Contudo o trabalho desenvolvido com os alunos no 1º ciclo acabava por se perder com a passagem destes para o 2º ciclo. Os alunos estando no clube há 2 anos, chegados ao 2º ciclo, deparavam-se com inúmeras escolhas de atividades e clubes, era natural que escolhessem outras experiências, novas aprendizagens. Acabou-se por perder a maioria dos elementos, os que ficavam no clube durante o 2º ciclo, acabam a sua atividade neste com a sua passagem para o 3º ciclo, e para trás ficavam anos de trabalho, tendo que recomeçar tudo do zero novamente.</p> <p>Será para mim um aspeto a ser pensado para garantir a força deste clube. Quando os alunos estão de facto dentro da mecânica do grupo, desenvolveram as suas capacidades rítmicas e estão prestes a criar algo mais, o clube não acompanhou o seu crescimento, não temos o próximo patamar, e estes alunos acabam ali a sua experiência a nível de percussão. Criámos o gosto, desenvolvemos o gosto, mas não demos hipóteses para aperfeiçoarem esse gosto, aspeto para mim fulcral para a sobrevivência e crescimento deste grupo.</p>
3	<p>Como aspetos positivos há a salientar a motivação das crianças participantes e dos seus encarregados de educação; a melhoria das mesmas em termos musicalidade e sentido rítmico, bem como a sua sociabilidade.</p> <p>Como aspetos a melhorar é de referir a necessidade de haver apoio financeiro por parte da escola no sentido da(s) docente(s) envolvida(s) serem remuneradas, pois a implementação do projeto constitui uma sobrecarga extra ao seu desempenho como docente(s).</p>

**ANEXO XV- Inquérito por questionário ao aluno**

UNIVERSIDADE ABERTA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E ENSINO À DISTÂNCIA  
**Inquérito por questionário ao aluno.**

Este questionário insere-se num trabalho de investigação que está a ser desenvolvido na Universidade Aberta, no âmbito do Mestrado em Arte e Educação, intitulado: *A importância da Educação Artística no 1º Ciclo do Ensino Básico: Conceção, implementação e avaliação do Projeto TUM-TUM.*

Os dados recolhidos são totalmente confidenciais e destinam-se exclusivamente ao fim apresentado anteriormente.

Grata pela colaboração.  
A docente Cláudia Reis

**1ª PARTE****DADOS RELATIVOS À IDENTIFICAÇÃO**

1. Idade: \_\_\_\_\_ anos
2. Sexo: Feminino  Masculino

**2ª PARTE****DADOS RELATIVOS AOS GOSTOS E PRÁTICAS MUSICAIS**

1. Costumas ouvir música?

Raramente  Algumas vezes  Muitas vezes  Sempre

2. Assinala **3 géneros** musicais que mais gostas de ouvir:

Pop/ Rock  Jazz  Rap  Hip-Hop

Música clássica  Blues  Música tradicional Portuguesa

Música ligeira  Outro género  Qual? \_\_\_\_\_

---

3. Estás a aprender música fora da escola?

Sim  Não

3.1. Se respondeste sim à pergunta anterior, indica **onde** e **qual** o instrumento que tocas?

---

---

4. Escreve quais são as tuas músicas, bandas ou músicos favoritos.

---

---

---

### 3ª PARTE

#### DADOS RELATIVOS AO PTT

1. Gostas de participar no PTT?

Sim  Não

2. Consideras as atividades desenvolvidas no PTT importantes?

Nada  Pouco  Algo  Muito

3. Achas que o espaço onde decorrem as atividades é adequado?

Nada  Pouco  Algo  Muito

4. Consideras as músicas e os ritmos apresentados nas sessões interessantes?

---

Nada  Pouco  Algo  Muito

**5.** Na tua opinião, os temas tratados no PTT promovem o gosto por diferentes tipos de música?

Nada  Pouco  Algo  Muito

**6.** Achas que estas atividades melhoram a relação e interação entre os colegas?

Nada  Pouco  Algo  Muito

**7.** Sentes-te motivado na realização das tarefas propostas?

Nada  Pouco  Algo  Muito

**8.** Durante a divulgação das atividades dentro e fora do espaço escolar és mais responsável?

Nada  Pouco  Algo  Muito

**9.** Como classificas a tua participação no PTT?

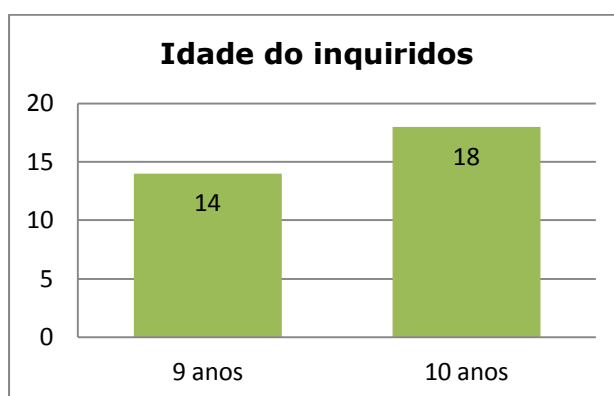
Insuficiente  Suficiente  Boa  Muito boa

---

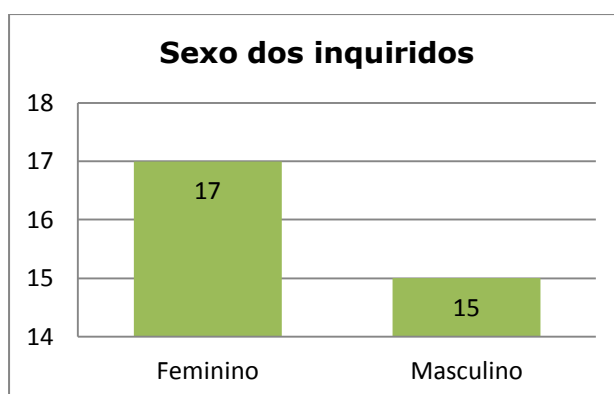
## ANEXO XVI – Levantamento dos dados relativos ao inquérito por questionário feito aos alunos

### 1ª Parte- Dados relativos à identificação

1- Gráfico nº 18- Dados relativos à idade dos alunos.

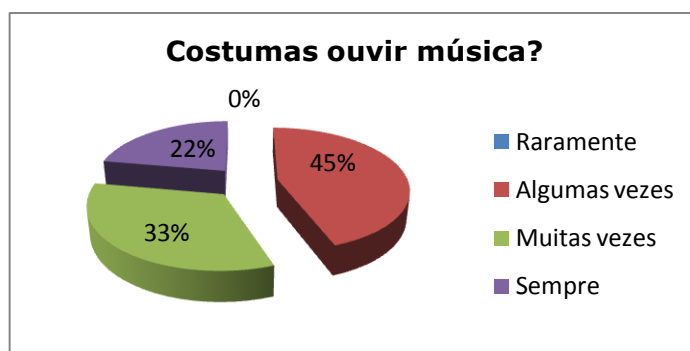


2- Gráfico nº 19- Com o respetivo género dos alunos

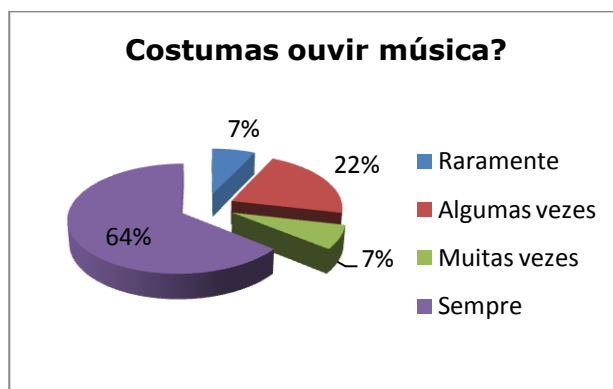


### 2ª Parte- Dados relativos aos gostos e práticas musicais

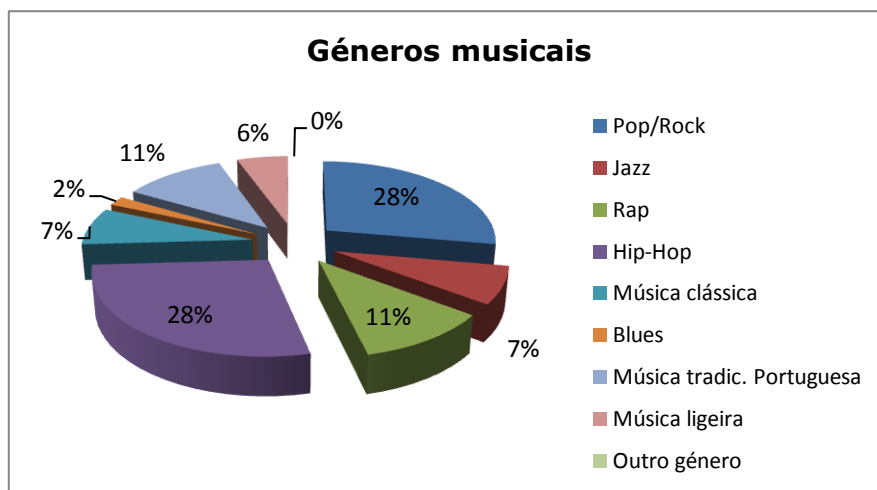
3- Gráfico nº 20- Dados relativos ao hábito de ouvir música da turma G do 4º ano



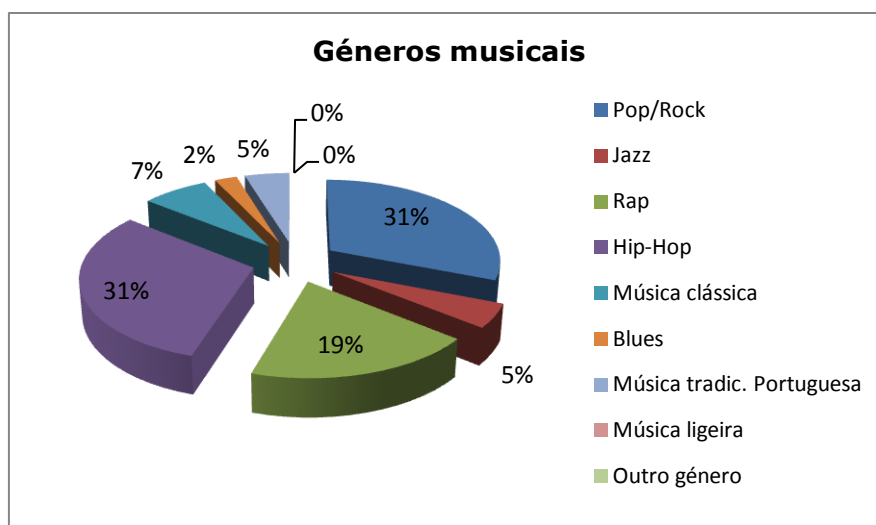
4- Gráfico nº 21- Dados relativos ao hábito de ouvir música da turma H do 4º ano



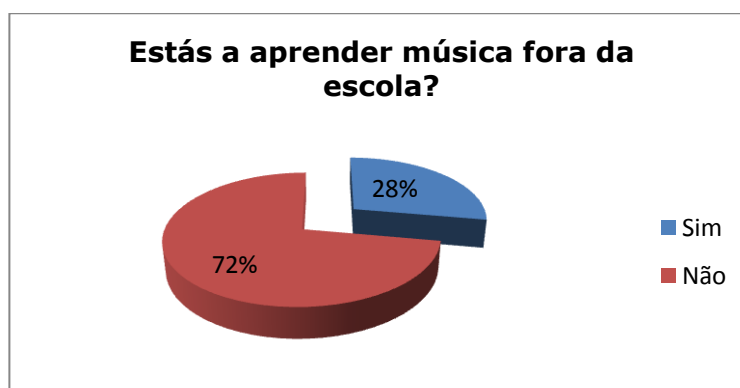
5- Gráfico nº 22- Dados relativos aos géneros musicais que mais gostam de ouvir, da turma G do 4º ano



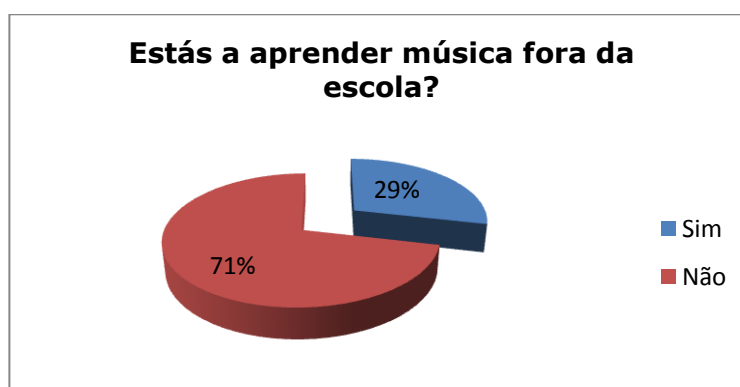
6- Gráfico nº 23- Dados relativos aos géneros musicais que mais gostam de ouvir, da turma H do 4º ano



7- Gráfico nº 24- Dados relativos ao ensino da música fora da escola da turma G do 4º ano



8- Gráfico nº 25- Relativo ao ensino da música fora da escola dos alunos da turma H do 4º ano



9- Tabela nº 1- Representativa do local onde aprendem música e qual o instrumento que tocam da turma G do 4º ano

Local	Nº de respondentes	%	Instrumento
Conservatório	4	80%	Violino e Piano (1 aluno) Piano (2 alunos) Guitarra (1 aluno)
Banda Filarmónica	1	20%	Clarinete
<b>Total</b>	<b>5</b>	<b>100%</b>	

10- Tabela nº 2- Representativa do local e qual o instrumento que tocam, da turma H do 4º ano

Local	Nº de respondentes	%	Instrumento
Conservatório	2	50%	Violoncelo Violino
Banda Filarmónica	1	25%	Clarinete
Casa particular	1	25%	Guitarra
<b>Total</b>	<b>4</b>	<b>100%</b>	

11- Tabela nº 3- Representativa das bandas, músicos e músicas favoritas da turma G do 4º ano

Banda/ Interprete/ Músicas favoritas	Nº de respostas dadas	Percentagem (%)
André Sardet	1	3%
Pedro Abrunhosa	2	5%
Paulo Gonzo	1	3%
Hannah Montana	2	5%
D'Zrt	1	3%
Tony Carreira	4	10%
Elvis Presley	1	3%
Quim Barreiro	1	3%
Bandarra	1	3%
Justin Bieber	5	13%
Alicia Keys	1	3%
Michael Jackson	1	3%
Justin Timberlake	1	3%
Tokio Hotel	4	10%
Eminem	2	5%
Xutos e Pontapés	4	10%
Jason Derulo	2	5%

Guns n Roses	1	3%
Adelaide Ferreira	1	3%
Shakira	1	3%
Jonas Brothers	2	5%
Camp Rock 2	1	3%
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>

Legenda:  1º Lugar  2º Lugar  3º Lugar

12-Tabela nº 4- Representativa das bandas, músicos e músicas favoritas da turma H do 4º ano.

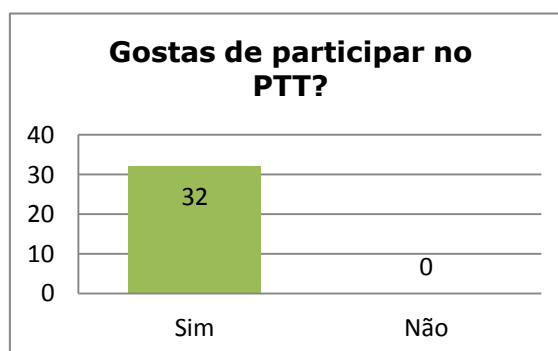
Banda/ Interprete/ Músicas favoritas	Nº de respostas dadas	Percentagem (%)
André Sardet	2	4%
Rita Guerra	5	9%
Paulo Gonzo	2	4%
Hannah Montana	1	2%
D'Zrt	6	11%
Floribella	1	2%
O mundo de Patty	1	2%
Batatoon	1	2%
José Cid	1	2%
Beto	2	4%
Rui Veloso	1	2%
Rute Marlene	1	2%
Just Gril	2	4%
Tokio Hotel	2	4%
Lady Gaga	3	5%
Xutos e Pontapés	2	4%
Black Eyed Peas	3	5%
"Soa o alarme"- Morangos com açúcar	2	4%
Beyonce	2	4%
Shakira	2	4%
Anjos	1	2%
Selena Gomez	1	2%
Demi Lovato	1	2%
Rihanna	4	7%
Katy Perry	1	2%
Papa americano	3	5%

"Anjo da guarda"- Tribalistas	1	2%
Polvo- Portas e Caminhos	1	2%
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

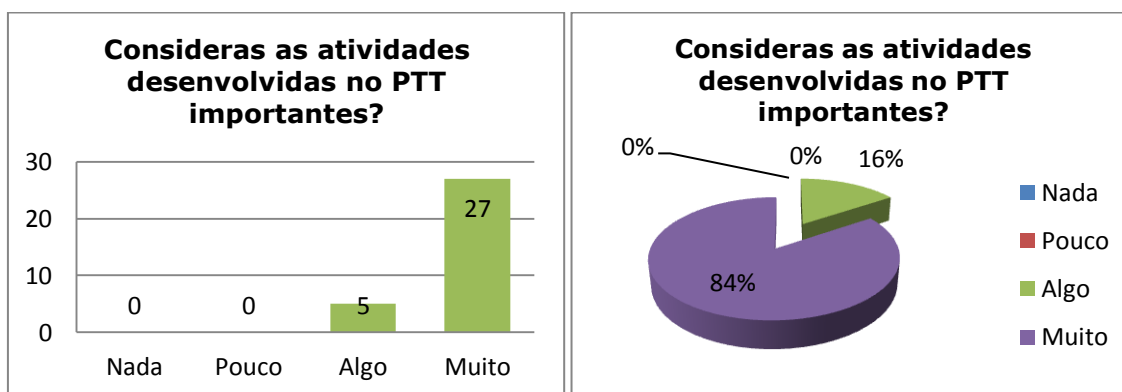
Legenda:  1º Lugar  2º Lugar  3º Lugar

### 3ª Parte- Dados relativos ao PTT

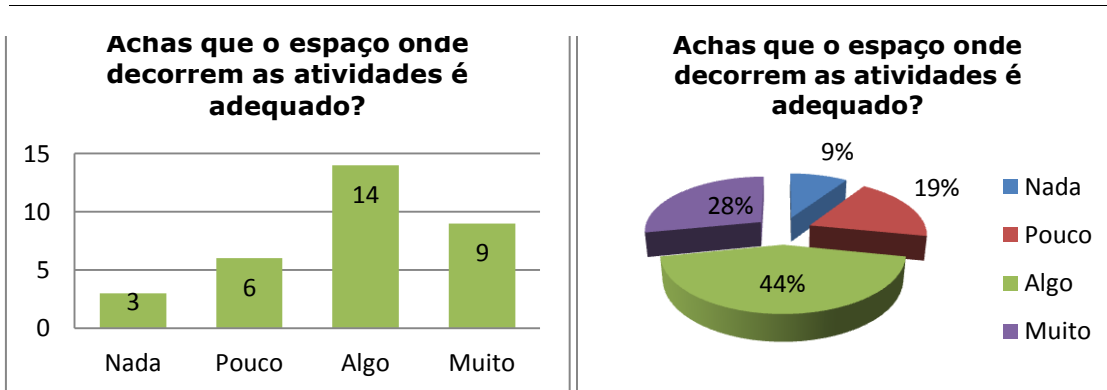
13- Gráfico nº 26-  
Referente à  
participação no PTT



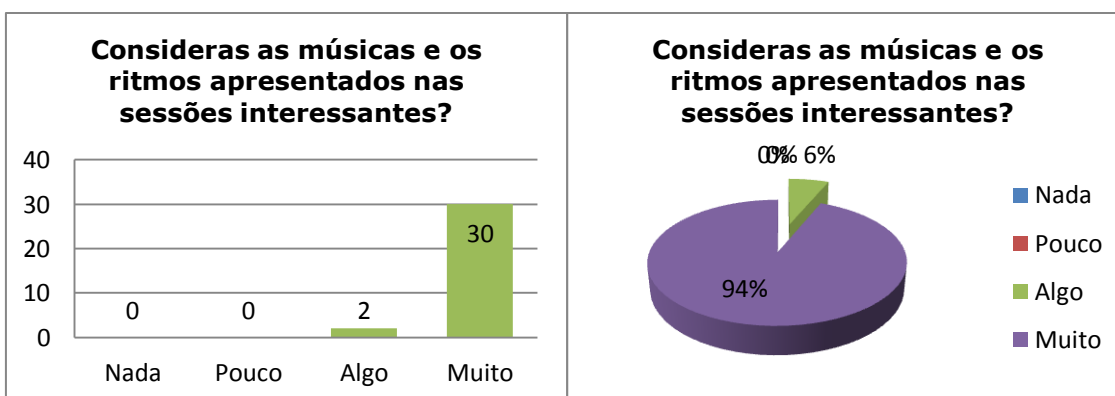
14- Gráficos nº 27 e 28- Relativos às atividades desenvolvidas no PTT



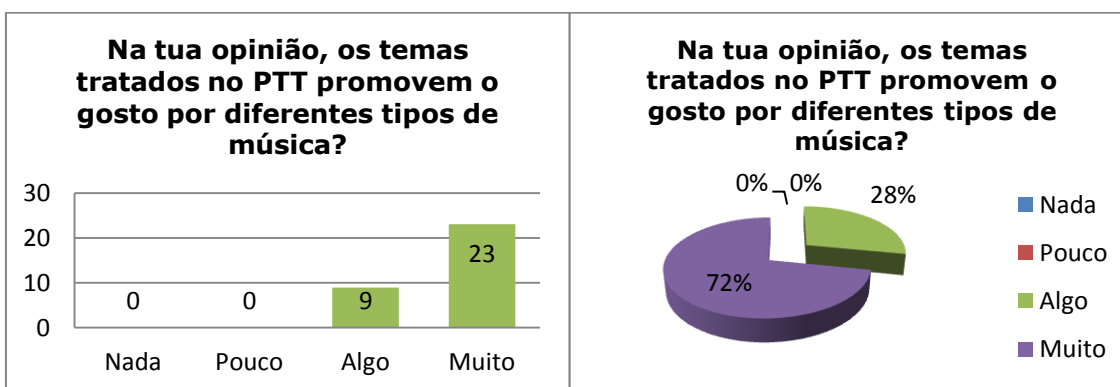
15- Gráficos nº 29 e 30- Relativos ao espaço de realização das atividades



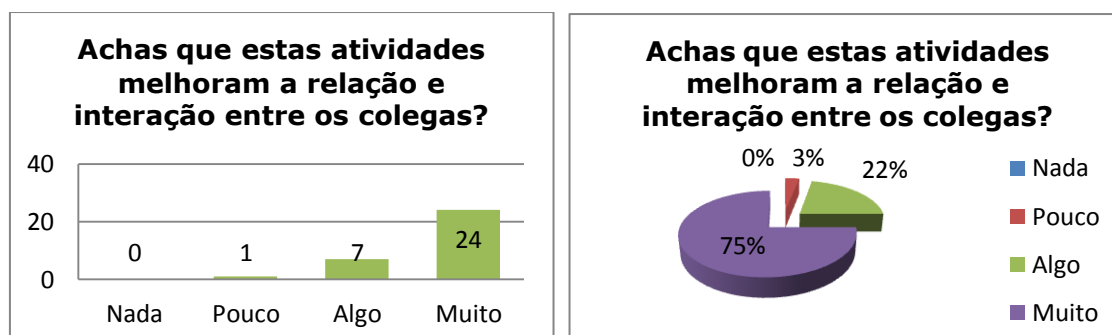
16- Gráficos nº 31 e 32- Referentes às músicas e ritmos apresentados



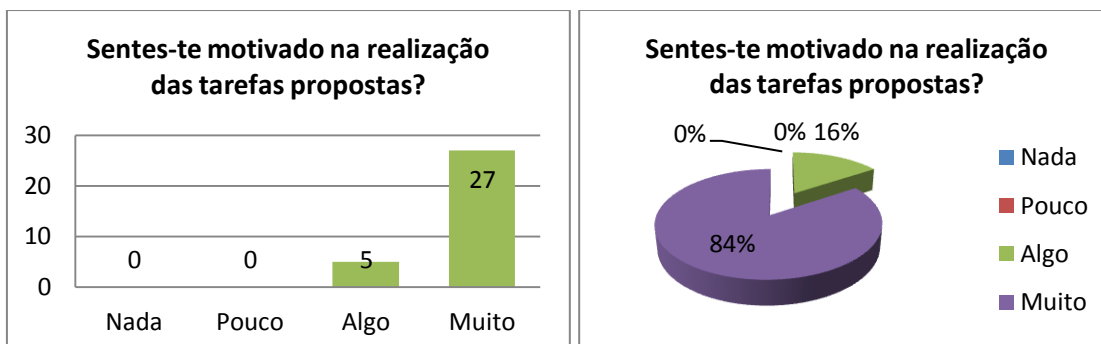
17- Gráficos nº 33 e 34- Representativos da opinião dos inquiridos sobre os temas tratados no PTT



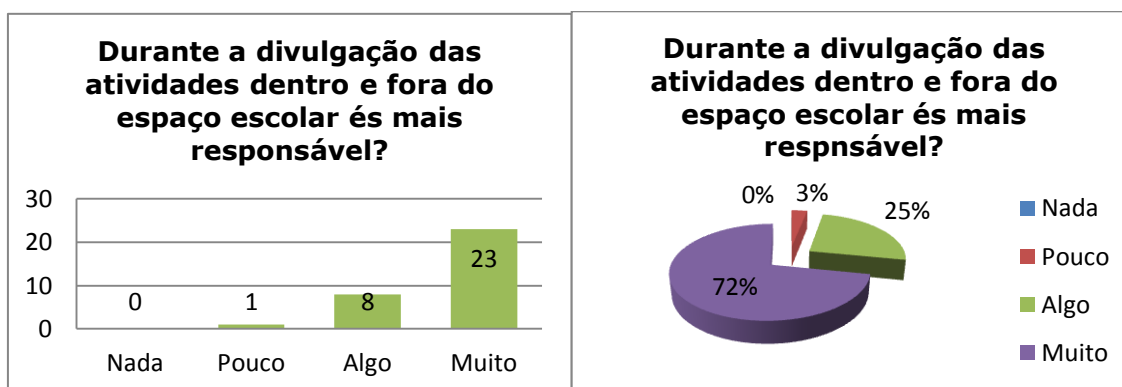
18- Gráficos nº 35 e 36- Referentes à relação e interação dos inquiridos



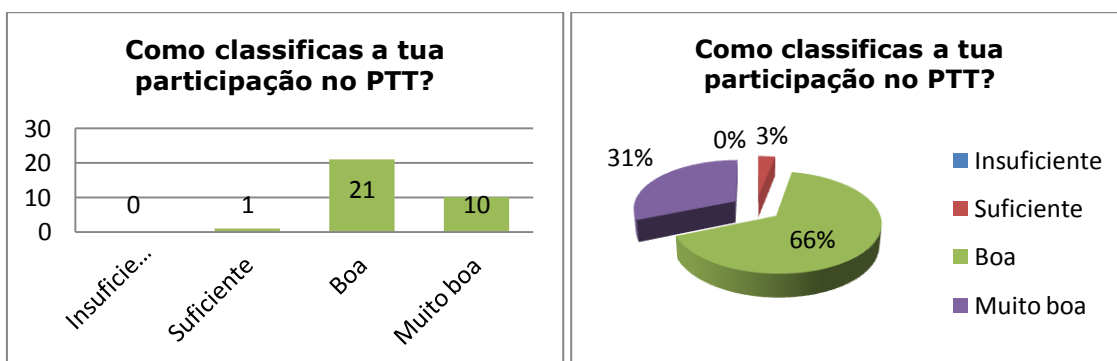
19- Gráficos nº 37 e 38- Representativo da motivação dos inquiridos na realização das atividades



20- Gráficos nº 39 e 40- Relativo à responsabilidade dos respondentes na divulgação das atividades



21- Gráfico nº 41 e 42- Relativo ao desempenho dos inquiridos no PTT



---

**ANEXO XVII- Algumas das atuações do grupo TT, no ano letivo 2007/2008**



Imagem 65- Comemoração do dia 25 de Abril.



Imagens 66 e 67- Abertura dos Jogos Desportivos Escolares



Imagem 68- II Fim de Semana da Juventude

## ANEXO XVIII- Cartaz de divulgação do PTT

