

**Avaliação dos Efeitos da Aplicação de Diferentes Práticas  
Instrumentais nas Aulas de Educação Musical a Alunos do 2º  
Ciclo do Ensino Básico**

**Carla Manuela de Oliveira Teves**

Lisboa, junho de 2012

## **Mestrado em Arte e Educação**

# **Avaliação dos Efeitos da Aplicação de Diferentes Práticas Instrumentais nas Aulas de Educação Musical a Alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico**

**Carla Manuela de Oliveira Teves**

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

Orientadora: Doutora Manuela Malheiro

Lisboa, junho de 2012



## RESUMO

Este estudo pretendeu investigar as diferenças existentes entre os efeitos da utilização de duas práticas instrumentais na aprendizagem musical de alunos em meio escolar. As práticas instrumentais são aqui denominadas “convencional”, a que é baseada na utilização de instrumentos Orff, e “alternativa”, a que tem por base a utilização de objetos como fonte sonora.

Neste trabalho apresentamos os resultados de um estudo que consistiu na aplicação de duas práticas instrumentais diferenciadas a um grupo/turma de alunos. Efetuámos uma pesquisa do tipo investigação-ação numa turma de 28 alunos do 5º Ano de escolaridade, do 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica 2,3 Prof.<sup>a</sup> Diamantina Negrão em Albufeira, nas aulas curriculares de educação musical, durante um período experimental de cerca de seis meses, entre Setembro de 2011 e Março de 2012.

Verificou-se mediante a utilização das técnicas de observação direta e de inquérito por questionário que a utilização da prática instrumental “alternativa” realizada com os denominados objetos sonoros, nas condições em que foi realizada, revelou vantagens em relação à prática dita “convencional”.

Ao nível de alguns parâmetros do ensino na disciplina de educação musical, avaliados, podemos concluir que, pela participação num programa comparativo de duas práticas instrumentais, se verificaram as seguintes diferenças aquando da prática instrumental “alternativa” realizada com objetos sonoros: Uma melhoria da média da avaliação sumativa dos alunos; Uma melhor média dos alunos no domínio das “atitudes e valores”; Uma melhoria da média da aprendizagem dos alunos nos parâmetros da “Interpretação / Comunicação”, da “Criação / Experimentação”, “Perceção Sonora e Musical”; Um ligeiro abaixamento médio da aprendizagem dos alunos, no parâmetro de “Culturas Musicais nos Contextos”.

Como conclusão, pode inferir-se que a prática instrumental “alternativa”, a primeira a ser introduzida, tenha, na verdade, causado um efeito mais positivo no conjunto das competências musicais e nos resultados escolares, mas que isto não está diretamente relacionado com o índice de “agradabilidade” que os alunos experimentaram que foi superior, aquando da prática instrumental “convencional”, atestado pelas opiniões expressas nos inquéritos aplicados a meio e no final da administração do programa aos alunos.

**PALAVRAS CHAVE:** Educação Musical; Prática Instrumental “Alternativa; Prática Instrumental “Convencional”; Objetos Sonoros



## ABSTRACT

This study intended to investigate the existing differences between the effects of the use of two instrumental practices, in musical learning of students in a school environment. The instrumental practices are here referred to as “conventional”, which is based on the use of Orff instruments, and the “alternative”, which is based on the use of objects with a sound source.

In this study we present the results that consist in the application of the two differentiated instrumental practices to a group/class of students. We conducted a research-action survey in a class of 28 students in the 5<sup>th</sup> grade, at Professora Diamantina Negrão School, in Albufeira, in the music lessons, during a trial period of six months, between September 2011 and March 2012.

We were able to verify through direct observation of students and by applying a survey questionnaire that the use of the "alternative" instrumental practice, carried out with the so-called sound objects and in the conditions in which it was performed, showed more benefits than that of the practice known as "conventional."

In terms of the assessment of some of the targets defined in the National Curriculum for the subject of music, we can conclude that, by participating in a comparative programme of the two instrumental practices, the following differences were found when the "alternative" instrumental practice was made with sound objects: An improvement on the average of the students' summative assessment; A better average of the students in the area of "attitudes and behavior/values"; An improvement in the average of students learning in the areas/skills of "Interpretation / Communication", the "Creative / Experimental", "Musical and Sound perception"; A slight decrease of the average of students learning process in the area/skill of "Musical Cultures in Context".

In conclusion, it can be inferred that the "alternative" instrumental practice, the first being introduced, has actually caused a more positive effect on all musical skills and educational achievements. Nevertheless, it is not directly related to the level of “enjoyment” that most of the students experienced during the "conventional" instrumental practice, which was higher, according to the opinions expressed in the surveys applied in the middle and the end of the programme implemented to the students.

**KEYWORDS:** Musical Education, "Alternative" Instrumental Practice, "Conventional" Instrumental Practice; Sound Objects.



## AGRADECIMENTOS

Ao meu marido, pela presença constante na minha vida. Tu deste-me o entusiasmo e o alento necessários para abraçar este projeto e foste sempre o meu maior apoio nos momentos mais difíceis. Expresso-te ainda a minha gratidão pelo empenho e permanente disponibilidade que revelaste para me ouvir e para me ajudar.

À minha Filha, igualmente pela presença constante na minha vida. Pela compreensão nos momentos de ausência, tu deste-me sempre a força e a inspiração para concluir este projeto.

À Doutora Manuela Malheiro, minha Orientadora nesta Dissertação, pelo apoio, disponibilidade, amizade e incentivo nos momentos mais difíceis, assim como pelos conhecimentos científicos e rigor com que orientou esta dissertação.

Ao Doutor Amílcar Martins, Coordenador do Mestrado, por ter mediado e facilitado o contacto com a Doutora Manuela Malheiro, minha Orientadora nesta Dissertação e que no fundo permitiu a realização deste estudo e pela sua disponibilidade constante.

À Direção da Escola Básica 2/3 Professora Diamantina Negrão, pelo horário de trabalho que me facultou, o qual me deu a possibilidade de ter tempo para realizar o programa.

À Sónia Gonçalves, por ter posto à minha disposição os seus conhecimentos de Língua Inglesa.

À Olga Cipriano, minha colega de grupo disciplinar, pela colaboração na aplicação do programa aos alunos.

À Nádia Simão pela colaboração na montagem dos vídeos.

Aos alunos sem os quais, com toda a sua generosidade e empenho este estudo jamais teria sido possível.



## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b>	
Apresentação da Problemática	1
Identificação do Problema	2
Objetivos do Estudo	2
<b>I. REVISÃO DA LITERATURA</b>	
<b>1.1 A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO</b>	<b>5</b>
1.1.1 O conceito de arte	5
1.1.2 O conceito de educação e as tendências contemporâneas em educação	7
1.1.3 Perspetivas e recomendações de organizações (inter)nacionais	9
1.1.4 O contributo da música para a educação	12
<b>1.2 A EDUCAÇÃO MUSICAL NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS</b>	<b>15</b>
1.2.1 O conceito de educação musical	15
1.2.2 A evolução do ensino da música no sistema educativo português	16
1.2.3 Currículo Nacional	21
1.2.4 Conteúdos programáticos	22
1.2.5 As competências específicas em educação musical	23
<b>1.3 A LITERACIA MUSICAL E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA NA ESCOLA</b>	<b>24</b>
1.3.1 A essência da música	26
1.3.2 Ensino-aprendizagem musical	27
1.3.3 Coordenação motora e motricidade fina na aprendizagem musical	28
1.3.4 Caracterização das práticas instrumentais na escola	31
1.3.5 A música na escola, da reprodução à criação	32
1.3.6 O ensino coletivo do instrumento musical: uma opção para o ensino da música na escola	34
1.3.7 As novas tecnologias: também uma opção para o ensino da música na escola	35
<b>1.4 TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM MUSICAIS</b>	<b>37</b>
1.4.1 Modelo de relação pedagógica	37
1.4.2 As etapas do desenvolvimento musical	41
1.4.3 Processos de aprendizagem musical	42
1.4.4 A relação entre desenvolvimento e aprendizagem musicais	44
<b>II. METODOLOGIAS DO ENSINO DA MÚSICA</b>	<b>47</b>
<b>2.1 A PEDAGOGIA MUSICAL ATIVA</b>	<b>48</b>
2.1.1 Metodologia Edwin Gordon	48
2.1.2 Metodologia Kodály	49
2.1.3 Princípios pedagógicos de Carl Orff	50
2.1.4 Metodologia Jos Wuytack	51
2.1.5 Metodologia Edgar Willems	52
<b>2.2 A PEDAGOGIA MUSICAL CRIATIVA</b>	<b>53</b>
2.2.1 Metodologia Schafer	54

2.2.2 Metodologia Paynter	55
2.2.3 Metodologia Swanwick	56
2.3 CIÊNCIA SOM E MÚSICA	57
2.3.1 A produção do som	57
2.3.2 Qualidades fisiológicas do som	58
2.3.3 O som como elemento essencial na música	60
2.3.4 O conceito de música	60
2.3.5 A música do nascimento aos dez anos de idade	61
2.4 FONTES SONORAS E PRÁTICAS DE ENSINO	64
2.4.1 Objetos sonoros	64
2.4.2 Práticas instrumentais com fontes sonoras convencionais	66
2.4.3 Práticas instrumentais com fontes sonoras alternativas	69
2.4.4 Construção de objetos sonoro-musicais	70
III. METODOLOGIA DO ESTUDO	73
3.1 Modelo de investigação	73
3.2 Objetivo geral	74
3.3 Questão de partida e questões de investigação	75
3.4 Hipóteses	75
IV. MATERIAIS E MÉTODOS	77
4.1 Caracterização da amostra	77
4.2 Descrição das variáveis	79
4.3 Instrumentação	79
4.4 Atividades desenvolvidas	82
4.5 Características da prática instrumental no 1º período	86
4.6 Características da prática instrumental no 2º período	92
4.7 Limitações do estudo	100
4.8 Validade do estudo	100
4.9 Técnicas e instrumentos de pesquisa	102
4.10 Tratamento e análise de dados	102
V. APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS	103
5.1 Análise dos dados da avaliação sumativa	103
5.2 Análise dos dados do questionário	108
VI. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	127
CONCLUSÕES FINAIS	137
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	153

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1. 1-</b> Pólos do modelo de Relação Pedagógica .....	37
<b>Figura 1. 2-</b> Modelo de Relação Pedagógica .....	39



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 4.1-</b> Relações familiares/hábitos relativamente à música .....	78
<b>Gráfico 5.1-</b> Valores da “média” nos 1º e 2º períodos .....	105
<b>Gráfico 5.2-</b> Distribuição dos níveis atribuídos nas avaliações sumativas correspondente a cada uma das práticas instrumentais .....	105
<b>Gráfico 5.3-</b> Valores médios alcançados em cada um dos parâmetros da competência musical .....	106
<b>Gráfico 5.4-</b> Valores da média da área das “atitudes e valores” .....	107
<b>Gráfico 5.5-</b> Resposta à questão: “Gostaste das aulas de educação musical?” ..	109
<b>Gráfico 5.6-</b> Resposta à questão: “Gostaste das aulas de educação musical? Porquê?” .....	110
<b>Gráfico 5.7-</b> Resposta à questão: “O que mais gostaste de fazer nas aulas de educação musical? Porquê?” .....	111
<b>Gráfico 5.8-</b> Resposta à questão: “Em que é que tiveste mais dificuldades na aula de educação musical? Porquê?” .....	112
<b>Gráfico 5.9-</b> Resposta à questão: “Achas que tiveste ajuda da tua professora sempre que foi necessário?” .....	112
<b>Gráfico 5.10-</b> Resposta à questão: “Achas que tiveste ajuda da tua professora sempre que foi necessário? Em quê?” .....	113
<b>Gráfico 5.11-</b> Resposta à questão: “Achas que os teus colegas colaboraram contigo?” .....	114
<b>Gráfico 5.12-</b> Resposta à questão: “Achas que os teus colegas colaboraram contigo? Em quê?” .....	114
<b>Gráfico 5.13-</b> Resposta à questão: “Achas que o público gostou da apresentação das músicas?” .....	115
<b>Gráfico 5.14-</b> Resposta à questão: Resposta à questão: “Achas que o público gostou da apresentação das músicas? Porquê?” .....	116
<b>Gráfico 5.15-</b> Resposta à questão: “ Na tua opinião gostaste mais das aulas no 1º ou no 2º período?” .....	117
<b>Gráfico 5.16-</b> Resposta à questão: “ Na tua opinião gostaste mais das aulas no 1º ou no 2º período? Porquê?” .....	118
<b>Gráfico 5.17-</b> Resposta à questão: “ Tiveste mais dificuldades no 1º ou no 2º período?” .....	118

<b>Gráfico 5.18-</b> Resposta à questão: “ Tiveste mais dificuldades no 1º ou no 2º período? Porquê?” .....	119
<b>Gráfico 5.19-</b> Resposta à questão: “Achas que a professora ensinou melhor no 1º ou no 2º período? Ou foi igual?” .....	120
<b>Gráfico 5.20-</b> Resposta à questão: “Achas que a professora ensinou melhor no 1º ou no 2º período? Ou foi igual? Porquê?” .....	120
<b>Gráfico 5.21-</b> Resposta à questão: “Achas que os teus colegas te ajudaram?” ..	121
<b>Gráfico 5.22-</b> Resposta à questão: “Achas que os teus colegas te ajudaram? Em quê?” .....	121
<b>Gráfico 5.23-</b> Resposta à questão: “ A relação com a tua professora foi melhor no 1º ou no 2º período? Ou foi igual?” .....	122
<b>Gráfico 5.24-</b> Resposta à questão: “ A relação com a tua professora foi melhor no 1º ou no 2º período? Ou foi igual? Porquê?” .....	123
<b>Gráfico 5.25-</b> Resposta à questão: “ A relação com os teus colegas foi melhor no 1º ou no 2º período?” .....	124
<b>Gráfico 5.26-</b> Resposta à questão: “ A relação com os teus colegas foi melhor no 1º ou no 2º período? Porquê?” .....	124
<b>Gráfico 6.1-</b> Resposta à questão: “Gostaste das aulas de educação musical? Porquê?” .....	128
<b>Gráfico 6.2-</b> Resposta à questão: “O que mais gostaste das aulas de educação musical? Porquê?” .....	128
<b>Gráfico 6.3-</b> Resposta à questão: “Em que é que tiveste mais dificuldades na aula de educação musical? Porquê?” .....	129
<b>Gráfico 6.4-</b> Resposta à questão: “Achas que tiveste ajuda da tua professora sempre que foi necessário? Em quê?” .....	129
<b>Gráfico 6.5-</b> Resposta à questão: “Achas que a professora ensinou melhor no 1º ou no 2º período? Ou foi igual? Porquê?” .....	130
<b>Gráfico 6.6-</b> Valores médios alcançados em cada um dos parâmetros da competência musical. ....	131
<b>Gráfico 6.7-</b> Comparação dos valores médios alcançados em cada um dos parâmetros da nota média da avaliação sumativa, das atitudes e valores e das respostas às questões 7 e 8. ....	131

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 2.1-</b> Comparação dos sons pelas suas alturas (frequências médias) .....	59
<b>Quadro 3.1-</b> Metodologia utilizada no estudo .....	73
<b>Quadro 4.1-</b> Distribuição da amostra segundo o sexo .....	77
<b>Quadro 4.2-</b> Distribuição da amostra segundo a idade .....	77
<b>Quadro 4.3-</b> Material de som utilizado .....	79
<b>Quadro 4.4-</b> Ojetos sonoros utilizados .....	80
<b>Quadro 4.5-</b> Instrumentos Orff utilizados .....	81
<b>Quadro 4.6-</b> Planificação geral das 44 sessões .....	85
<b>Quadro 4.7-</b> Planificação do 1º período por conteúdos programáticos .....	89
<b>Quadro 4.8-</b> Planificação do 2º período por conteúdos programáticos .....	95
<b>Quadro 4.9-</b> Sessão tipo .....	99
<b>Quadro 4.10-</b> Relato/resumo da sessão.....	99



**LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS**

<b>CRSE</b>	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
<b>dB</b>	Decibéis
<b>Dec. Lei</b>	Decreto Lei
<b>ESE</b>	Escola Superior de Educação
<b>Hz</b>	Hertz
<b>INPE</b>	Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
<b>JS</b>	Jogo de Sinos
<b>LSBE</b>	Lei de Bases do Sistema Educativo
<b>M</b>	Metalofones
<b>MB</b>	Metalofone Baixo
<b>MS</b>	Metalofone Soprano
<b>RP</b>	Codificação das raparigas
<b>RZ</b>	Codificação dos rapazes
<b>X</b>	Xilofones
<b>XB</b>	Xilofone Baixo
<b>XC</b>	Xilofone Contralto
<b>XS</b>	Xilofone Soprano



## **Avaliação dos Efeitos da Aplicação de Diferentes Práticas Instrumentais nas Aulas de Educação Musical a alunos do 2º ciclo do Ensino Básico**

### **INTRODUÇÃO**

#### **Apresentação da Problemática**

Nas aulas de educação musical são várias as práticas utilizadas, nomeadamente quando nos referimos aos instrumentos/fontes sonoras. No entanto existe, por parte de alguns professores da área, alguma inquietude em relação às várias práticas instrumentais e à forma como elas podem ser implementadas em conformidade com o currículo existente.

Da reflexão sobre esta questão surgiu a ideia de fazermos uma investigação, pretendendo com ela alcançar algumas respostas que no futuro nos poderão auxiliar didaticamente levando-nos a adaptar e a reformular as nossas práticas e a compreender a receptividade dos alunos em relação às mesmas.

Esta proposta de investigação consta de uma experiência de ensino diversificada sobre duas práticas instrumentais aplicadas a um grupo/turma de alunos do 5º Ano de escolaridade da Escola Básica 2,3 Profª Diamantina Negrão.

As competências artístico-musicais desenvolvem-se através de processos diversificados de apropriação de sentidos, de técnicas, de experiências de reprodução, de criação e reflexão, de acordo com os níveis de desenvolvimento das crianças e dos jovens. O aluno desenvolve o conhecimento e a compreensão da música como construção social e como cultura, partilha as músicas do seu quotidiano e da sua comunidade, investigando as obras musicais como expressões de identidade individual e coletiva.

Efetivamente quando conseguimos estruturar as atividades de aprendizagem de modo a que os alunos fiquem totalmente envolvidos e percebam a necessidade de se apropriar do conhecimento e a utilidade deste, eles participam activamente e facilmente se envolvem no desenvolvimento dessa atividade.

## **Identificação do Problema**

O problema a que este estudo pretende dar resposta é o de saber se a aplicação a uma turma de alunos da disciplina de educação musical do 5º Ano de escolaridade de duas práticas instrumentais, uma dita convencional que se baseia na utilização de instrumentos convencionais da sala de aula (instrumentos Orff) e outra aqui chamada alternativa, que utiliza objectos sonoros musicais, tem algum efeito na agradabilidade e na melhoria das aprendizagens desses alunos.

O problema de investigação é traduzido na seguinte questão de partida:

Que diferenças existem entre os efeitos da utilização da prática instrumental convencional e da prática instrumental alternativa?

Este problema remete-nos para as seguintes questões de investigação:

Das duas práticas instrumentais qual a que contribui mais para a agradabilidade dos alunos?

Das duas práticas instrumentais qual a que contribui mais para a melhoria dos resultados escolares dos alunos?

## **Objetivos do Estudo**

Pretende-se pois neste estudo avaliar o efeito da aplicação das duas práticas instrumentais através da comparação da turma por via da análise das respostas ao questionário aplicado aos alunos e por via da análise do rendimento escolar dos alunos na disciplina de educação musical.

No sentido de responder aos objetivos do estudo, optou-se por recorrer aos seguintes procedimentos metodológicos:

iniciou-se uma fase operacional no final de Setembro de 2011 que terminou no final de Março de 2012. Os alunos durante doze semanas, o equivalente a 22 unidades letivas de noventa minutos, em cada um dos períodos escolares (primeiro e segundo), foram submetidos às duas práticas instrumentais diferenciadas, primeiro a chamada “alternativa” e depois a “convencional”.

A avaliação do efeito da aplicação das duas práticas instrumentais foi feita através:

- ✓ da comparação da análise das respostas ao inquérito aplicado aos alunos no fim de cada uma das duas fases de experiência;
- ✓ da comparação da análise do rendimento escolar dos alunos na disciplina de educação musical, feita tendo por base a avaliação sumativa no final dos 1º e 2º períodos letivos.

Na estruturação deste estudo, primeiro é apresentada a problemática, a identificação do problema, os objetivos do estudo e a metodologia utilizada.

Seguem-se os capítulos 1 e 2 que se referem aos principais aspetos do estado do conhecimento relativamente à problemática da educação musical, da literacia musical, passando pelas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem musical bem como pelas metodologias do ensino da música.

O 3º capítulo apresenta a metodologia do estudo, o modelo de investigação e a formulação das hipóteses de investigação.

O 4º capítulo descreve os materiais e métodos de ensino-aprendizagem utilizados para a realização do estudo, caracterizando a amostra, as atividades desenvolvidas, as limitações do estudo assim como o tratamento e análise dos dados.

No 5º capítulo apresenta-se a análise dos resultados e no 6º capítulo a discussão dos mesmos .

Seguidamente são apresentadas as principais conclusões e considerações finais. Na parte final apresentamos as referências bibliográficas utilizadas na elaboração do presente estudo.

Depois das referências bibliográficas é apresentada uma secção de anexos com materiais que se consideram essenciais à compreensão do trabalho desenvolvido.



## I – REVISÃO DA LITERATURA

### 1.1- A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO

É com a educação que ganhamos verdadeiramente consciência de que a própria educação é sempre uma tarefa inacabada. Aprendemos a estar atentos à mudança e a ser capazes de analisar os sinais de transformação.

Uma educação artística absoluta não se circunscreve ao somatório de disciplinas, pressupõe uma organização ou reorganização curricular, na qual tanto as letras como as ciências e as artes têm a mesma ponderação, onde o equilíbrio corresponda a uma igualdade de circunstâncias, proporcionando aos alunos uma formação equilibrada.

#### 1.1.1- O conceito de arte

O conceito de arte tem tido ao longo dos tempos várias aceções consoante o enquadramento a que se refere, música, pintura, escultura, etc. A primeira ideia de arte estava ligada ao ato de “como fazer” de acordo com Osborne (1974) e surge na Antiguidade quando as obras de arte eram consideradas artefactos criados com uma determinada finalidade. Nesta época da História, a obra era apreciada pela eficiência técnica nela demonstrada e também pela apreciação moral ou social dos seus efeitos. Desta forma, tanto a atividade do tecelão como a do pintor faziam parte do universo da *tekné*, referida como toda e qualquer atividade produtiva, incluindo também a arte.

Diz aquele autor, que esta indiferenciação entre arte e técnica mantém-se na Idade Média. No Renascimento inicia-se, de forma insípida, a separação entre o que será obra e o artefacto com a inclusão da pintura e da escultura nas denominadas artes liberais. Só no século XVIII, com a publicação da *Aesthetica* de Baumgarten, a estética afirma-se de forma autónoma, abrindo o caminho decisivo para a separação entre o artista e o artífice.

Segundo Leal (1995), a esta fase segue-se a da chamada “artebela”, que se afirma autonomamente demarcando-se da noção de artesanato e de um fazer voltado para o aspeto executivo e fabril que servia a um determinado interesse. Confirma-se assim, a

distinção da arte como simples fazer manual e dá-se luz à ideia de arte associada a beleza: as chamadas belas-artes.

O objeto estético, ao contrário do que acontecia relativamente ao objeto prático que implicava uma determinada utilidade, possibilita o despertar de sensações aos espectadores, atingindo-os como experiência sensível, aberta à receptividade. Desta forma, a atitude estética surge como um modo especial de atenção prestada aos objetos, salientando uma forma diferente de representá-los e contemplá-los, o que possibilita uma atenção centrada exclusivamente na presença sensível, na forma bela que se exhibe pela sua finalidade sem fim, capaz de agradar universalmente e sem conceito. Assim, na opinião de Vázquez (1999, pp.146-147) “não contemplamos o objeto estético porque simplesmente nos interessa, mas nos interessa porque o contemplamos esteticamente; não como meio, mas como fim”.

A Arte como conhecimento surge num terceiro estágio da evolução do pensamento humano à volta deste conceito.

De acordo com Pareyson (1989, p. 30) “A arte ignora qualquer outro fazer que não seja aquele implícito no próprio conhecer”. Bense (1972), aborda a questão pela identificação do mundo sob três perspetivas diferentes: a da existência física; como sentido e significação e a terceira como aquilo que é criado.

Para Pareyson (1993, p. 14) “... a ‘perfeição’ do conhecer é a ‘contemplanção’ em que imagem e coisa se identificam em uma única forma”. Na arte, contrariamente ao que acontece na ciência, o sentido não pode ser atribuído com rigor. A obra existe e chega ao recetor não como conhecimento mas como ambiguidade.

Assim, o conceito de arte como conhecimento, não chega para justificar a possibilidade da obra chamar a atenção do recetor. Quando a arte incorpora linguagens significativas que transmitem mensagens como reflexo da realidade, a possibilidade da obra conter uma pluralidade de significados é rejeitada. Plaza (1998) refere que, nestes casos, a obra de arte comunica, transmitindo uma informação objetiva sobre a realidade através da representação, por exemplo, de objetos o que desperta a atenção de quem a analisa para o objeto e não propriamente para a obra. Em suma, a obra de arte não prende o recetor pelo que ela é mas pelo que ela representa.

Nos tempos modernos entendemos a Arte como forma de expressão muito ligada aos sentimentos mas não deixando de abranger um pouco todos os conceitos que foram evoluindo ao longo da história.

Podemos considerar que a arte não é, por si só, expressão dos sentimentos, todavia ela pode revestir-se de um carácter expressivo. Na opinião de Langer (1980, p. 42) a arte é a "...criação de formas simbólicas do sentimento humano". O autor refere-se ao trabalho do artista como a realização do símbolo emotivo, que apresenta o seu significado através de formas articuladas num determinado meio. Assim, para o referido autor a arte expressa ideias de sentimentos, não um sentimento concreto.

De acordo com a opinião de Beardsley e Hospers (1997), a obra de arte não expressa um carácter emotivo, ela contém esse carácter. De acordo com os mesmos autores na contemplação de uma obra de arte deve considerar-se a coexistência da espiritualidade e do aspecto físico da mesma.

Bosi (1999, p. 50) contrapõe propondo a ideia de expressão como um "...nexo que se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula ou a encerra." Então, será quando o material se vê reanimado na arte que se desenvolve a revelação intelectual da verdade. O artista sugere uma determinada mensagem poética no entanto são os princípios por ele utilizados que apontam para os sentimentos.

Numa análise conclusiva, Gardner (1997) dá primazia à qualidade das experiências e aos sentimentos que o artista transmite através do objeto de arte, considerando não ser suficiente a técnica mas mais do que isso é necessário que o artista tenha algo a comunicar, e que o faça por meio da obra de arte que cria e conclui dizendo "uma vida inteira de desenvolvimento está por de trás de uma obra prima." (p. 240).

### **1.1.2- O conceito de educação e as tendências contemporâneas em educação**

O conceito de educação visa a possibilidade de cada indivíduo ter um lugar na sociedade, mas é importante valorizar as capacidades, as aptidões e os interesses de cada ser humano. Desta forma, educar ao longo da vida deve ser acima de tudo a possibilidade que cada ser humano tem de se realizar.

Hoje em dia, educar é uma função deveras intensa e que pressupõe uma atualização constante. A escola não se esgota na educação mas esta é o seu centro e reflete todas as crises e incoerências do nosso tempo e das nossas sociedades. Ela constitui-se também como a esperança e desejo de formar os seres humanos mais livres e mais cultos, mais aptos a traçarem o futuro. Compreendemos a nossa posição no mundo, assumindo-nos como cidadãos do universal, inquietados com o que se passa à nossa volta e mobilizados para as grandes questões da atualidade: a defesa do planeta, a paz, os direitos humanos, o respeito pela diversidade cultural, a tolerância e o combate contra a exclusão ou o racismo.

Apesar da igualdade de oportunidades na educação ser hoje em dia um princípio aceite pelas organizações educativas, constitui-se como uma dificuldade quando se tenta implementar a articulação entre a igualdade pretendida e as diferenças de cada um. Bourdieu e Passeron (1975) afirmam que a democratização da educação e a igualdade de oportunidades não é possível quando, nas escolas, permanece uma pedagogia elitista, pretendendo a escola avaliar nos alunos o que não lhes oferece, pois a formação e a informação que transmite não pode ser assimilada por todos da mesma forma, tendo em vista a existência de situações sociais muito diferentes. Pese embora as reformas educativas, económicas e sociais serem uma constante, as desigualdades sociais, quer na escola quer na sociedade em geral, não diminuem.

Atualmente o conceito de *Aprendizagem ao Longo da Vida* é uma tendência também em arte e educação. Existem duas gerações que entendem este conceito com diferentes propósitos. A primeira, baseada nas ideias da Comissão da UNESCO, sob a presidência de Edgar Faure, surge num relatório datado de 1972 denominado “Learning to Be”. “Aprender a ser” era o tema principal desse relatório, uma política filosófica ao serviço de um sistema de educação humanista, democrático e emancipador, defendendo a igualdade de oportunidades para todos, independentemente da classe social, da raça, da situação financeira ou mesmo da idade.

A segunda geração aparece nos anos noventa do século XX. Em 1996, a UNESCO reitera o conceito de *Aprendizagem ao Longo da Vida*, desta vez com um relatório internacional coordenado por Jacques Delors, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*. Neste são evidenciados quatro objetivos para a aprendizagem e o conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e

aprender a ser. Estes são considerados por vários estudiosos como os quatro pilares para a educação no séc. XXI.

Em 2002, a União Europeia publica uma resolução convidando os estados membros a implementar estratégias coerentes para aplicação dos objetivos definidos num memorando elaborado dois anos antes: o desenvolvimento de novas competências, o investimento em recursos humanos, a inovação nas estratégias de ensino-aprendizagem, a valorização das aprendizagens formais e informais, a orientação na pesquisa de informação e uma maior valorização e envolvimento das famílias na aprendizagem.

A UNESCO e a OCDE são duas das organizações internacionais que têm advertido as estruturas económicas e políticas a nível mundial para a necessidade de implementação de reformas educativas, que sejam capazes de aproximar as sociedades das novas ideologias humanistas. De acordo com o relatório sobre educação coordenado por Jacques Delors, em 1996, este salienta a importância da educação como o meio para um desenvolvimento humano mais harmonioso, pela redução da pobreza, da ignorância, da opressão e da guerra.

### **1.1.3- Perspetivas e recomendações de organizações (inter)nacionais**

Após leitura do documento sobre a “Conferência Nacional de Educação Artística. Porto, Casa da Música, 29 a 31 de Outubro de 2007 ”, salientamos a pertinência dos pontos 6 e 7, dos temas abordados na conferência.

No ponto seis há a referência ao desenvolvimento de projetos de educação artística como um importante instrumento para as escolas, no sentido em que através destes pode-se reduzir a violência escolar, fazer aumentar a coesão social, a solidariedade, a tolerância, o diálogo e a cooperação, reduzir o insucesso e o abandono, e promover a cultura do envolvimento escolar.

No ponto sete a educação artística é referida como um meio através do qual se podem desenvolver processos cognitivos que são padrões complementares das dimensões lógicas, verbais, matemáticas e científicas de aprendizagem. Assim, pensar e

aprender são processos que envolvem apreciações cerebrais, corporais e emocionais, que são desencadeadas pela criação de produtos artísticos.

Na perspectiva de Oliveira e Milhano (2010, p.11) “As artes entendidas enquanto formas de saber, criam oportunidades para os alunos explorarem novas perspectivas, novas ideias e formas de interpretar e de se relacionarem com o contexto social e cultural que os rodeia. As artes, enquanto processos que articulam a razão, a emoção e a imaginação, favorecem a criação, o experimentalismo, a interação coletiva, a resolução de problemas, o desenvolvimento do pensamento crítico, a expressão, o conhecimento, a exigência, a persistência, o exercício da cidadania, a cultura.” Para os autores acima citados, as artes são também um meio privilegiado de comunicação, partilha e entendimento. É importante, por isso, que as instituições de ensino adotem/apostem na realização de eventos culturais.

A UNESCO lançou um apelo internacional para a promoção da educação artística e da criatividade nas escolas, em 1999, com o intuito de promover a construção de uma cultura de paz. O apelo salientava a certeza que existe da importante influência do espírito criativo na formação da personalidade humana e a capacidade que este tem para potenciar nas crianças e nos jovens o desenvolvimento desta capacidade criativa contribuindo, desta forma, para o seu equilíbrio emocional. A necessidade de se avançar para tipos de educação mais equilibrados, que vão ao encontro das necessidades do século XXI, é outro aspeto também realçado.

É do conhecimento geral que o desenvolvimento emocional não é tão valorizado como o cognitivo, nem mesmo no seio das instituições de ensino, a começar pela tutela aquando da distribuição que faz da carga curricular. A opinião do Professor António Damásio, expressa no *Roteiro para a Educação Artística* em 2006, reitera esta ideia: “esta primazia dada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas em detrimento da esfera emocional é um fator que contribui para o declínio do comportamento moral da sociedade moderna.” (p. 7).

No mesmo documento e no seguimento desta ideia a *Conferência Mundial sobre Educação Artística*, nas suas recomendações, diz que “ A Educação Artística, como forma de construção política e cívica, constitui uma ferramenta de base para a coesão social e pode ajudar a resolver as questões difíceis com que se defrontam muitas sociedades, nomeadamente o crime e a violência (...)” (p. 20).

A Professora Anne Bamford apresentou um ensaio intitulado “Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural”, na Conferência Nacional de Educação Artística, em 2007. Com este ensaio a autora pretende explorar a problemática da participação e da relevância argumentando que a excelência na educação artística é sinónimo da existência de acessibilidade e de grande qualidade para todos. Dos estudos realizados em 2004-5 por solicitação da UNESCO, em colaboração com o Conselho para as Artes da Austrália e a Federação Internacional dos Conselhos para as Artes e Organismos da Cultura concluiu-se que “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 as percepções da aprendizagem, mas que o carácter da educação artística varia consideravelmente de país para país.” Bamford (2007, p. 1).

De acordo com estes estudos foram referenciados alguns países como Cuba, Canadá, Países Baixos e Nova Zelândia que apresentam taxas elevadas, tanto na participação (os programas ricos em arte na educação, são disponibilizados a todos) como na relevância (os programas têm em geral grande qualidade) . Na Bélgica e no Reino Unido, o panorama é ligeiramente diferente: há uma elevada taxa de participação mas níveis de relevância muito mais baixos, ou seja a qualidade dos programas ricos em arte na educação oferecida nestes países é fraca. Contrariamente, na Austrália e nos EUA há efetivamente uma educação artística de qualidade e relevante, todavia o acesso a estes programas é por vezes limitado a pessoas de um certo estatuto social.

Depois de analisar os dados estatísticos, é claro para Bamford (2007) que dada a diversidade das organizações que se envolvem na educação artística e cultural, é necessário o apoio de várias instituições para se providenciar programas de educação artística às escolas. Embora a implementação da política da educação artística tenha início com o governo central, é imprescindível o apoio de organizações não governamentais bem como de organismos culturais, constituindo-se como uma mais-valia relativamente ao potencial de riqueza das parcerias.

Ainda de acordo com o documento em análise, podemos constatar que em vários estudos nacionais (na Europa), o forte apoio a nível local (da cidade ou município) na educação artística aumenta também a taxa de participação nesta área que se apresenta de forma diferente conforme se desenvolve dentro ou fora da escola. Segundo os estudos europeus mais detalhados a educação artística dentro das escolas talvez seja mais fácil de apoiar do que as atividades fora da escola se o

objetivo for aumentar as taxas de participação, todavia para a autora do ensaio nem sempre é assim, por vezes as atividades fora da escola têm uma maior ligação à comunidade e são mais relevantes para as necessidades e interesses das crianças.

#### **1.1.4- O contributo da música para a educação**

No início do séc. XXI, entende-se que a educação passa pelo alargamento da fronteira da liberdade, tendo a educação artística um papel de relevo, ao abrir novas oportunidades de escolha às crianças e jovens, despoletando uma infindável fonte de riqueza estético - cultural. A educação artística, na qual se destaca a expressão/educação musical, vem aumentar consideravelmente os espaços e as ocasiões de manifestação da criatividade, da inovação e da tolerância.

Sabe-se hoje que a Escola ainda não valoriza as práticas artísticas sejam elas musicais, plásticas ou mesmo dramáticas, considerando-as como algo menores. Mota (2008) considera que a educação musical de qualidade deve estar ao alcance de todos os alunos e que no 1.º ciclo do Ensino Básico ainda é dada especial atenção ao ler, escrever e contar em detrimento das expressões.

Mota e Araújo (2004), consideram que atualmente a situação no “Mundo Real” é ainda carterizada por um significativo défice no reconhecimento da necessidade de implementar programas de música coerentes para todas as crianças desde o início da escolaridade.

De novo Mota (2008), considera também que, na escola de hoje, uma das questões mais importantes é assegurar uma educação musical a todos em igualdade com as outras áreas curriculares, nomeadamente a língua portuguesa ou as ciências. Essa é uma grande preocupação e continua a ser um problema não só no nosso país. De uma forma geral a autora salienta a necessidade de as crianças terem acesso a um ensino da Música de qualidade o mais cedo possível.

Segundo Cabral (1988), "A Música constitui um elemento fundamental para desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, de imaginação criativa e atividade lúdica, favorecendo o sentido de participação e integração da criança; (...) e contribui também para o desenvolvimento de capacidades de atenção, de memória, de coordenação motora, de sensibilidade estética, criatividade e espírito crítico, ao

mesmo tempo que proporciona aos alunos experiências que favorecem atitudes e hábitos de relação e cooperação, de responsabilidade e solidariedade" (p. 17).

A educação musical passou por etapas em que o ensino privilegiava alguns modelos de manifestações musicais, funcionando de forma estanque num determinado repertório sem dar lugar à comunicação entre professores, alunos e a própria instituição sobre este assunto. Já há cerca de 2000 anos atrás Platão expressava as suas ideias relativamente a esta questão na sua obra "República" e propunha as disciplinas de música e ginástica para a base da educação dos guerreiros, todavia não podia ser um tipo de música qualquer. A proibição ou censura a determinados tipos de música ou prática musical, esteve presente em muitos momentos da história, e mesmo no século XXI o assunto está longe de estar encerrado.

Segundo Grout e Palisca (1994), as ditaduras, tentaram fazer o controle da atividade musical dos respetivos povos; as igrejas têm por hábito estipular quais as músicas que podem ou não ser tocadas nos serviços religiosos; por outro lado os educadores continuam a preocupar-se com o tipo de música a que se vêem expostos os jovens de hoje.

Contrapondo este pensamento, as tendências atuais na área da educação musical valorizam a vivência musical que o aluno tem fora da escola, devendo esta estar em sintonia com o processo de ensino aprendizagem musical dentro da escola. Segundo o nosso ponto de vista, este processo de valorização das aprendizagens do aluno por parte do professor, não deve ser sinónimo de utilização sistemática da vivência musical do aluno mas sim como estratégia para estimular nele o desejo de aprender partindo do conhecimento anteriormente experimentado. É a partir da troca de experiências musicais entre professor e aluno que o diálogo começa a existir. Para isso, é necessário que ambos utilizem os mesmos códigos. Alan Merriam em "The Anthropology of Music" (1964), sugere que para o conhecimento se dar é indispensável definir um conceito sobre o que é música. A falta de concordância neste sentido entre professor e aluno prejudica a comunicação entre ambos e condiciona a aprendizagem musical.

Hargreaves (2005) reforça esta dualidade e complementa-a subdividindo a música do jovem em três ambientes: a casa, a escola e um "terceiro ambiente", este sem a presença de adultos e conseqüentemente sem julgamentos, onde o jovem tem mais

prazer e potencia a criatividade. O avanço das novas tecnologias permite que a tarefa de ouvir música seja cada vez mais acessível.

Kater (2004), um estudioso brasileiro de um país que também atravessa alguma indefinição nesta área, afirma que: “no caso da educação musical temos tanto a tarefa de desenvolvimento da musicalidade e da formação musical quanto o aprimoramento humano dos cidadãos pela música” (p.46). Para executar estas tarefas com sucesso é necessário ser cuidadoso em relação às propostas que se apresentam às crianças e jovens sob pena de estarmos a caminhar no “sentido oposto ao de uma proposta de educação intencionalmente criativa, transformadora, sobretudo, possibilitadora de formas mais legítimas de apreensão da realidade e de participação social” Kater (2004, p.48).

Para Swanwick (2003) as atividades de apreciação musical são uma forma de aproximar a música da escola do universo do aluno e devem ser desenvolvidas na aula de música.

Referindo-se à música e às artes visuais, Gagnard (1974) diz que “As artes têm para mais formas próprias de fazer, de ser, indizíveis, inenarráveis. São assim capazes de associar e de assimilar vastas extensões dos domínios científico e matemático e de comandar orientações dentro do conhecimento fixado mais alto.” (p.30). A autora assistiu à profusão, à exploração de formas e cores, de imagens e palavras nos desenhos e poemas que fez várias crianças executar durante a audição de diversas músicas e considera a arte como um meio de “enriquecimento que, certamente, não pode deixar de exercer influência e minorar o peso da infelicidade neste mundo permanentemente em vésperas de terríveis confrontações e convulsões planetárias” Gagnard (1974, p.31)

Esta questão é, aliás, de âmbito internacional. Eisner (2001) questiona a importância das artes no percurso escolar dos alunos salientando que nos preocupamos com esta questão porque a contribuição específica das artes, nomeadamente da música, é verdadeiramente significativa.

Paradoxalmente, e neste preciso momento, no nosso país, assiste-se a uma revisão curricular que retira tempo e espaço no currículo dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico à chamada área das expressões, com particular ênfase nas disciplinas de artes plásticas, visuais, dramáticas e musicais.

## **1.2- A EDUCAÇÃO MUSICAL NO SISTEMA EDUCATIVO PORTUGUÊS**

### **1.2.1- O conceito de educação musical**

A música é uma das formas de expressão mais antiga. Ela toca profundamente o nosso ser, e tem a capacidade de nos transformar o estado de espírito. As habilidades musicais foram sendo transmitidas de pessoa para pessoa desde épocas remotas, iniciando-se assim o ensino da música. Desde então a educação musical tem passado por diversas transformações.

De acordo com Souza (2000), “A tarefa básica da música na educação é fazer contacto, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade” (p. 176). Nesta ótica a necessidade de conhecer as vivências dos alunos e compreender a relação que eles têm com a música fora da escola, nomeadamente as formas e os processos em que se desenvolve esta ligação bem como as circunstâncias em que ela acontece, são de extrema importância se tivermos em conta a construção de práticas pedagógico-musicais significativas. Estas práticas podem vir a ser enriquecidas quando incorporadas em experiências musicais extra-escolares (Souza, 2000).

Para as autoras Hentschke e Del Ben (2003), “A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção da cidadania” (p.181).

Nesta linha, Jeandot (1997) defende que a finalidade do ensino da música na escola, particularmente no ensino básico, não é a transmissão de uma técnica específica, mas sim o desenvolvimento no aluno do gosto pela música e a capacidade de conquistar a linguagem musical e expressar-se através dela. A autora também afirma que: “nem todas as crianças nascem obrigatoriamente com dotes artísticos, mas todas têm direito ao conhecimento da arte e a serem despertadas e encaminhadas, por cuidados especiais, nesse sentido” (p.12).

Wisnik (1989), aborda a educação musical através de um instrumento muito versátil - o corpo. Através deste são trabalhados os conceitos de pulsação, som, ruído, silêncio, e onda, bem como sons seriais, sons simultâneos, e tonalidade tudo de uma forma

básica e em contexto de sala de aula. Assim, as atividades que compreendem a música na escola podem estar relacionadas com a criação e exploração de materiais sonoros, que são trabalhados na sala de aula e garantem o desenvolvimento da musicalidade. Desta forma, desenvolvem-se alguns aspetos da música, através da exploração de possibilidades sonoras, improvisação e estruturação.

Seguindo a mesma ideia, Krieger (2005) defende que a descoberta e tomada de consciência do aluno sobre as suas possibilidades sonoras é feita por meio da exploração dos sons do corpo e dos gestos que lhes estão associados. Segundo a autora, na pré-história o homem descobriu a possibilidade de produzir sons utilizando processos bastante variados, desde bater e soprar nos objetos ou fazer vibrar as cordas, isto além dos sons da sua própria voz. Terá sido toda a variedade de objetos e materiais bem como as suas possibilidades sonoras que terão estado na origem da necessidade de organizar e dividir os instrumentos em famílias: sopro, cordas e percussão.

Tradicionalmente o ensino da música, está associado a um modelo tecnicista, baseado na aprendizagem de elementos teóricos e operacionalizado através do solfejo. Neste sentido, aprender música significa descodificar uma partitura musical de modo mecânico, e neste processo de aprendizagem a expressividade musical poderá ser uma área fragilizada.

### **1.2.2- A evolução do ensino da música no sistema educativo português**

A evolução do ensino da música no sistema educativo, sempre foi marcada por tendências que influenciaram e influenciam uma determinada prática musical, instrumental e coral que foi evoluindo ao sabor de avanços e recuos.

Sabemos hoje, que a música e o seu ensino nem sempre foi, ao longo dos tempos em Portugal, reconhecida e valorizada. Ela é mesmo considerada, de acordo com Fernandes (2007), no Relatório Final *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico*, "...a grande confusão que no dizer de vários intervenientes, se tem vivido no âmbito do ensino artístico especializado, não foi resolvida pelo Decreto-Lei n.º 310/83. Na verdade, e segundo a opinião de alguns participantes neste estudo, ela ter-se-á mesmo agravado" (p. 41).

Caraterizada sumariamente a situação, propomo-nos realizar de seguida o relato histórico da evolução do ensino da música no sistema educativo no nosso país com base na pesquisa realizada por Carlos Alberto Gomes no ano 2000.

De acordo com Branco (1987), em Portugal desde a fundação do reino até ao século XVIII, o ensino da música esteve a cargo da Igreja. Em 1290, o rei D. Dinis oficializou o Estudo Geral de Lisboa, que originou o aparecimento da primeira universidade do reino, na qual se inseria o ensino da música.

Ao longo do século XVI surgem, principalmente nas Sés, as primeiras organizações com vista ao ensino sistemático da música em Portugal. Das várias Escolas onde se ministrava o estudo da música a mais importante ao longo do século XVI é a Escola de Música da Sé de Évora.

Em 1835, por Decreto de 5 de Maio, é criado em Lisboa um Conservatório de Música que substituiu o Seminário da Patriarcal (extinto em 1834) na formação de músicos profissionais.

Branco (1987), refere que já no final século XIX, o Conservatório Real de Lisboa é alvo de uma reforma oficializada pelos Decretos de 13 de Janeiro de 1898 e de 28 de Julho de 1898. O que demonstra bem a importância que o ensino da música representa para a sociedade lisboeta dos fins daquele século.

José Viana da Mota e a reforma do Conservatório de Lisboa de 1919 da qual foi coautor, serão referências no panorama musical português.

Durante cerca de quarenta anos foram criados grupos de trabalho e propostos projetos de reforma que nunca chegaram a ser aprovados. Na opinião de Saraiva (1998), desde a imposição pela ditadura militar, antecessora do Estado Novo e do novo constitucionalismo de 1933, não havia memória de uma reforma no ensino artístico ministrado no Conservatório Nacional, com características tão retrógradas como aquelas que foram preconizadas pelo Decreto n.º 18881, de 25 de Setembro de 1930. Assim se justifica o retorno ao ideal defendido por José Viana da Mota e por Luís de Freitas Branco na reforma que instituíram no Conservatório Nacional de Música em 1919.

Um dos fatores de grande mudança no panorama do ensino da música em Portugal a partir dos anos sessenta foi a existência da Fundação Calouste Gulbenkian (1956), principalmente o desenvolvimento que Maria Madalena Perdigão, Diretora do Serviço de Música, instituiu no campo musical.

Com o apoio de Madalena Perdigão, a Fundação promoveu uma série de cursos, de cariz musical, essencialmente em três campos: Formação de Professores; Iniciação musical para as crianças dos 5-10 anos e esclarecimento do público em geral.

Em 1966, foi elaborado, pelos professores do Conservatório Nacional, um projeto de reforma do ensino ministrado naquela instituição, tendo este sido o terceiro projeto apresentado no decurso dos 33 anos (de 1938 a 1971) em que Ivo Cruz foi o seu diretor.

No que respeita à política educativa, uma das grandes inovações introduzidas em Portugal na segunda metade da década de sessenta, refere-se à possibilidade do “...Ministro da Educação Nacional [poder] determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público dependentes do respetivo Ministério” (Dec.-Lei n.º 47587: art. 1.º), algo que vai ser aproveitado a partir de 1971 como forma de experimentar, e mesmo antecipar, as reformas projetadas no domínio da reforma global do sistema escolar Português.

Ainda antes do final do ano letivo de 1970/71, o Conservatório Nacional é colocado em regime de experiência pedagógica, sendo para o efeito nomeada uma comissão orientadora presidida pela Dr.ª Madalena Perdigão. Este regime de experiência pedagógica prolongou-se, numa primeira fase, até ao ano letivo de 1973/74, sem que fossem publicados em Diário da República os currículos que deveriam suceder à lei orgânica de 1930. Na realidade, o regime de experiência pedagógica, prolongou-se até depois da publicação do Decreto n.º 310/83, de 1 de Julho.

O Decreto-Lei n.º 310/83 vai prever a integração do ensino vocacional da música e da dança ao nível do ensino preparatório e secundário (atuais 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, e ensino secundário).

Em 1986 surge na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE n.º 46/86 de 14 de Outubro) a Educação Artística, agora com carácter oficial. Assim, em todos os currículos, desde o Pré-escolar, Ensino Básico, Superior e Ensino Especial integram

áreas disciplinares com a competência de “( ...) desenvolver capacidades de expressão e comunicação, (...) desenvolver a criatividade, (...) desenvolver a expressão estética, (...) promover a educação artística de modo a sensibilizar para a atividade lúdica” (artigos 5 e 7, da LBSE). Entre os vários diplomas jurídicos de desenvolvimento da lei destaca-se o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, que consagra as bases gerais da organização da Educação Artística nos vários graus de ensino.

Com a reforma do sistema educativo, iniciada com a aprovação, pela Assembleia da República, da Lei de Bases do Sistema Educativo pela Lei n.º 46/86, de 14 de Agosto, iniciou-se um processo de transformação, que incluiu o ensino vocacional da música e da dança, uma vez que, do disposto nesta lei de bases, determinava-se que “em escolas especializadas do ensino básico podem ser reforçadas componentes de ensino artístico” (LBSE: art. 8.º, n.4) e que “podem ser criados estabelecimentos especializados [de ensino secundário] destinados ao ensino e prática de cursos (...) de índole artística” (LBSE: art. 10.º, n.º 7). O que veio implicar a inclusão, no que respeita à proposta de reorganização curricular apresentada pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo, de áreas artísticas da música e da dança (CRSE, 1988, pp.97-116).

Tendo por base o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigos 8.º e 10.º), a reorganização curricular proposta, vai integrar, desde o 1.º ciclo do ensino básico até ao ensino secundário, componentes de formação artística. A CRSE (1988) refere que ao nível do 1.º ciclo do ensino básico visa-se, entre outros objetivos, “...a iniciação e progressivo domínio das expressões plástica, dramática, musical e motora” (p. 102).

Relativamente ao 2.º ciclo do ensino básico prevê-se uma área interdisciplinar de educação artística e de iniciação técnica constituída por duas componentes: educação visual e manual, e educação musical. A organização deste nível de ensino é segundo a CRSE (1988) “...assente em áreas interdisciplinares na base de um professor por área” (p.103).

No que diz respeito ao 3.º ciclo do ensino básico, prevê-se a existência de uma área de opção constituída pelas disciplinas de opção de educação musical.

Ao nível do ensino secundário, a proposta apresenta áreas de formação artística ao nível da formação específica e ao nível da formação técnica e profissionalizante.

Todavia, com estas disposições legais o ensino da música é da competência dos respetivos educadores e dos professores no 1º e no 2º ciclo, podendo estes serem coadjuvados no 1º ciclo, por professores especializados, conforme consta do Artigo 8º., alínea a) da LBSE.

As instituições de formação e especialização de professores denominadas Escolas Superiores de Educação, inseridas no Ensino Superior Politécnico, representaram a vontade política de dar um estatuto diferente, tendo em vista a preparação destes profissionais da educação. Segundo Mota (2008), o aparecimento das escolas superiores de educação foi um marco histórico no que concerne á mudança da qualidade do ensino da educação musical no nosso país.

A comunidade educativa é hoje confrontada com alterações importantes no campo curricular. Contudo, constatamos que tanto ao nível das realidades experimentadas, como ao nível das propostas apresentadas, existe um paradoxo que caracteriza esta modalidade de educação em Portugal, e que é o resultado, como já referimos, da existência de dois modelos distintos de educação artística, um concebido como *ensino paralelo* e um outro concebido como *ensino integrado*. Santos (1989).

De qualquer forma, até há cinco anos atrás, de acordo com o Relatório Final *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* de 2007, no contexto do ensino artístico não superior que é proporcionado pelo sistema educativo em Portugal, o ensino da Música é aquele que tem maior expressão e visibilidade, envolvendo um total de 111 escolas especializadas e profissionais, cerca de 18 000 alunos e 2 100 professores. O ensino artístico da Música é atualmente disponibilizado em seis conservatórios públicos, 98 escolas do ensino particular e cooperativo e em 7 escolas profissionais.

Face a isto, a situação em 2012 não deverá ser muito diferente de há cinco anos atrás e referida anteriormente. Na prática, este manancial legislativo desarticulado, reflete por si só a incoerência das soluções encontradas.

### 1.2.3- Currículo Nacional

Tanto o ensino obrigatório na sua vertente de formação artística do primeiro ao nono anos como o ensino vocacional da música têm-se guiado por um conjunto de regulamentos confusos, dispersos e que se encontra em parte desatualizado face à evolução não só da sociedade moderna, como das estruturas curriculares do ensino básico. Este facto tem dificultado por um lado a afirmação da disciplina de educação musical, mas por outro tem também imposto obstáculos ao ensino vocacional da música, que funciona como ensino básico, em articulação com o ensino regular.

A educação musical no ensino básico tem o seu início no nível Pré-escolar, que corresponde às idades dos 3 aos 5 anos. Nas orientações metodológicas para este nível de ensino esta área está na verdade consignada mas, no nosso entender, a sua implementação não tem sido conseguida em consonância com os objetivos da formação integral das crianças com estas idades. Em vez disso, a expressão musical existe, em muitos casos, e numa opinião muito pessoal, apenas para as educadoras «brilharem» quando os pais mais atentos se deslocam à escola para ver e gravar os seus filhos a «cantar» desafinadamente nas «festinhas» da escola.

O mesmo tende a acontecer durante os quatro anos do 1º ciclo, salvo algumas exceções. Neste ciclo de ensino a área da expressão musical prevista no desenho curricular é muitas vezes esquecida e só é abordada em termos facultativos para os alunos que frequentam as denominadas atividades extra curriculares.

No atual desenho curricular do ensino básico, no 2º Ciclo a disciplina de educação musical é obrigatória para todos os alunos com um bloco de 90 minutos e outro de 45 minutos semanais. No terceiro ciclo a disciplina pode continuar por opção do aluno, mas apenas com 90 minutos semanais durante um semestre.

Contudo, no seguimento do que explicámos no final da pág. 14, a partir do próximo ano letivo, a disciplina perde cerca de 45 minutos semanais no currículo do segundo ciclo. No terceiro ciclo prevê-se, que como disciplina de opção seja secundarizada, face a disciplinas de outras artes em virtude da existência de maior número de professores nas escolas.

#### 1.2.4- Conteúdos Programáticos

Resumidamente, os conteúdos programáticos do primeiro ciclo do ensino básico, na área da expressão musical foram concebidos com o intuito de promover práticas artísticas variadas e adequadas aos contextos onde a ação educativa é exercida, possibilitando a construção e o desenvolvimento da literacia musical nas seguintes dimensões:

- Domínio de práticas vocais e instrumentais diferenciadas;
- Composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;
- Compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
- Apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;

Já os conteúdos programáticos do segundo ciclo do ensino básico, na área da educação musical visam ainda o desenvolvimento da literacia musical nas seguintes dimensões:

- Compreensão e criação de diferentes tipos de espetáculos musicais em interação com outras formas artísticas;
- Conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;
- Valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais;
- Reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspectos da vida quotidiana e da história social e cultural.

Estas dimensões traduzem-se em experiências pedagógicas e musicais variadas, baseadas na vivência e na experimentação artística e estética situada em diferentes épocas, tipologias e culturas musicais do passado e do presente.

### **1.2.5- As competências específicas em educação musical**

A juntar aos conteúdos programáticos da disciplina de educação musical, em 1999 o Ministério da Educação, elabora um extenso documento onde descreve as competências específicas a serem trabalhadas na escola para a área da música e que durante uma década foram seguidas em termos de prática curricular.

As competências específicas para a música na escolaridade básica, tinham como centro a pessoa da criança e do jovem, o pensamento, a sociedade e a cultura, numa rede de dependências e interdependências possibilitadoras da construção de um pensamento complexo.

Neste sentido, a música, como construção social e como cultura, podia dar um conjunto de contributos para a consolidação das competências gerais que o aluno deverá evidenciar no final do ensino básico. As competências específicas a desenvolver na disciplina de educação musical são apresentadas pelo documento referido, em torno de quatro grandes organizadores: Interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Perceção sonora e musical; Culturas musicais nos contextos.

As competências específicas propostas e a desenvolver constroem-se de forma a potenciar, através da prática artística, a compreensão e as interpelações entre a música na escola, na sala de aula e as músicas presentes nos quotidianos dos alunos e das comunidades.

Pelo Despacho n.º 17169/2011 do Ministério da Educação e Ciência de 12 de Dezembro, o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico — Competências Essenciais*, deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal. As orientações curriculares desse documento deixam assim de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência.

A justificação apresentada oficialmente no Despacho, fundamenta-se na consideração de que: "...o documento, continha uma série de insuficiências que na altura foram debatidas, mas não ultrapassadas, e que, ao longo dos anos, se vieram a revelar questionáveis ou mesmo prejudiciais na orientação do ensino. Muitas das ideias nele defendidas são demasiado ambíguas para possibilitar uma orientação clara da aprendizagem..." .

### 1.3- A LITERACIA MUSICAL E A APRENDIZAGEM DA MÚSICA NA ESCOLA

Para investigadores como Gordon (2000) o espaço educativo compreendido entre o jardim-de-infância e o 1º ciclo é privilegiado para a aprendizagem da expressão musical, entre outras expressões. Begley (1996), diz-nos que há sempre lugar para o desenvolvimento da linguagem musical, no entanto o ideal são os primeiros anos de vida da criança.

Na opinião de Vasconcelos (2006), a literacia musical traduz o conhecimento de, sobre e através da música, e abarca ainda competências da leitura e escrita musicais. As várias dimensões através das quais a literacia se organiza baseiam-se nos seguintes intentos da aprendizagem musical:

- “ 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 atividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade;
5. As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contacto inter-pares;
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.”(p.4)

Referindo-se ao processo de ensino e aprendizagem da educação musical, Vasconcelos (2006) reforça que se trata da interação de um conjunto de atividades relacionadas com a audição, interpretação e composição. “Esta interação caracteriza-se por três aspetos essenciais: o primeiro é que todas estas atividades são atividades criativas; o segundo, diz respeito ao facto de que as práticas musicais podem envolver mais do que uma atividade em simultâneo. O terceiro e último aspeto diz respeito ao facto de ouvir, interpretar e compor estar interligado com os contextos de criação e ação artística, sociais, culturais, históricos e estéticos através de abordagens sensoriais” (p.5). Estes contextos estão ligados a várias áreas do saber nomeadamente a outras artes e áreas científicas, humanísticas e tecnológicas.

Este projeto de investigação incide sobre alunos do 2º Ciclo do Ensino Básico, contudo a generalidade dos nossos jovens, na opinião de Graça Mota, professora de Música da Escola Superior de Educação do Porto, não passou por aquilo que Vasconcelos (2006, p. 7), referiu como sendo os princípios orientadores das práticas musicais no 1º ciclo do Ensino Básico:

- “• 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 atividades 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” (p. 7).

Assim sendo, é imposto um conjunto de competências específicas como perfil de saída, aos alunos quando chegam ao 2º Ciclo do Ensino Básico, que raramente são desenvolvidas ou atingidas de uma forma satisfatória, dada a deficiente preparação dos alunos nesta área no ciclo de ensino anterior.

Como já deixámos subentender no que a este propósito fomos escrevendo anteriormente, espera-se a saída de mais um documento com orientações programáticas. Aguarda-se que o Ministério, de acordo com o seu compromisso faça sair brevemente este documento, que vem reformular as metas de aprendizagem dos alunos nas várias disciplinas e ciclos de ensino.

### 1.3.1- A essência da música

O ato de fazer música, embora utilizando processos diferenciados, sempre existiu nas sociedades, desde a antiguidade até aos dias de hoje. Segundo Raynor (1986), cada prática instrumental só poderá existir num contexto social, quer se trate de uma manifestação social, educativa ou mesmo artística, e “está aberta a todas as influências que a sociedade pode exercer” (p. 9).

De acordo com Blacking (1995), a música exerce uma grande influência na formação dos jovens na medida em que interfere na sua percepção do mundo e é um dos fatores que contribui para a construção da sua identidade. Desta forma, o autor enfatiza a importância da música responsabilizando-a pela influência que esta confere no que concerne ao saber e às competências. Em música, existem processos de aprendizagem que sugerem a influência de uma relação afetiva com a peça musical que o músico interpreta ou com as pessoas (professor ou maestro) que podem exercer influência na forma como esta aprendizagem se concretiza.

Merriam (1964), considera a música como uma ferramenta insubstituível na análise da cultura e da sociedade, utilizada de forma única na compreensão das pessoas e dos seus comportamentos. No entanto, o fenómeno musical não pode ser compreendido apenas pela existência de elementos musicais, também engloba as características de quem o produz e de quem o ouve. Em sociedades urbanas como a que vivemos, estas questões tendem a tornar-se mais complexas pela multiculturalidade que as caracterizam. Canclini (1998), na sua obra "Culturas Híbridas", defende que nessas sociedades as ofertas culturais são muito díspares, precisamente porque são fruto da mistura de tradições e dão origem a diferentes formas de compreender os seus significados.

John Blacking, em *How Musical is Man?* (1995), escreve sobre a influência social da música sobre as outras ações que não as musicais, ou seja, sobre uma prática musical que abrange fatores que vão para além dos aspetos musicais. Assim, a música deveria ser encarada como parte do nosso quotidiano em vez de ser considerada como uma parte isolada interagindo apenas quando solicitada. O etnomusicólogo enfatiza que o fazer musical e a educação são o alicerce de uma sociedade democrática e contribuem para a promoção social dos seus indivíduos. Estes fatores proporcionam experiências significativas e inovadoras através do envolvimento lúdico-musical, que por sua vez propicia o aumento da auto-estima.

### 1.3.2- Ensino-aprendizagem musical

Um dos papéis significativos da música na nossa sociedade, como já referimos, é o educacional, o qual engloba, entre outros, o entretenimento, a preservação das tradições, ou o apoio/articulação na aprendizagem de outras disciplinas. Constituindo-se a música numa dinâmica cultural e educacional que atua no processo de ensino-aprendizagem, podemos então considerar que a sua vivência pedagógica pode possibilitar aos jovens um apoio à construção do seu conhecimento. Podemos então questionar que tipo de desenvolvimento a exposição à aprendizagem de um instrumento musical proporciona.

O estudo de um instrumento musical parece aliar um plano cognitivo a uma prática física para o suportar e até mesmo promover. Em música, à semelhança das outras áreas muito vocacionadas, o estudo constante e rigoroso tem por objetivo atingir respostas mecânicas e eficazes. Segundo Gagnard (1974) existe outro aspeto relacionado com a prática da música que se prende com o facto desta se processar de forma individual ou em grupo, e na opinião da autora deverá estimular-se principalmente a prática da música em grupo, sobre textos musicais ou desenvolvendo a capacidade de improvisação tanto a nível individual como coletivo.

Para Martins (2002) existem vários princípios de orientação pedagógica e didática nas expressões artísticas que devem nortear a ação do educador/professor, entre eles o da regularidade. A prática das expressões com regularidade é considerada pelo referido autor como fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Paralelamente “A criação de um ambiente humano e material envolvente é determinante em toda a ação educativa.” (idem 2002, p.59).

Para Gordon (2000) “A aprendizagem tem a ver com o facto de o professor compreender cada aluno, enquanto o ensino tem a ver com o facto de todos os alunos compreenderem o professor. Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo.” (p.42).

No que toca especificamente à educação musical nas nossas Escolas o que se espera é que haja a competência e o discernimento para com menos tempo fazer, se possível, mais e melhor, devendo-se os professores restringir-se ao que realmente é importante para a formação das crianças e jovens nesta área.

### 1.3.3- Coordenação motora e motricidade fina na aprendizagem musical

De acordo com Bourquin (2003), a coordenação motora consiste na combinação de contrações musculares de forma a executar movimentos específicos. É ainda a capacidade de coordenação existente entre os movimentos que acontecem a partir da interação entre o sistema nervoso central, os músculos e as articulações.

Para que se desenvolva o processo de coordenação é necessária a existência de um canal de entrada de informações, que o autor designa input e um canal de saída para execução das ordens vindas do cérebro chamado output. O canal input funciona a partir dos dados provenientes do sistema recetor, ou seja, os sentidos. Enquanto que o canal output é composto pelo sistema locomotor completo.

Ainda sobre coordenação motora Meinel (1987), diz-nos que esta está associada a uma grande variedade de fatores que são essenciais na realização do movimento. São vários os fatores e processos isolados que atuando em conjunto criam um movimento, mesmo que este seja simples.

São vários os fatores básicos no que se refere à aprendizagem motora, nomeadamente a postura corporal, a eficácia do processo utilizado para a aprendizagem ou o meio em que a tarefa deve ser realizada. A intensidade do estudo e a periodicidade da prática com o instrumento são outros fatores essenciais para a aprendizagem motora.

Para Leguet (1987) a atividade motora é indispensável para todos os seres vivos, no entanto, atualmente ela surge com uma nova perspetiva, como um meio através do qual as potencialidades próprias de cada espécie se desenvolvem.

A coordenação motora fina é indispensável na aprendizagem e execução instrumental na música e baseia-se na capacidade de usar os pequenos músculos de forma eficiente, produzindo desta forma movimentos específicos. Este tipo de coordenação permite o manuseamento de objetos desenvolvendo ações como por exemplo escrever, digitar, etc.

De acordo com Meinel (1987), o processo de aprendizagem divide-se em três fases:

- Primeira fase de aprendizagem: desenvolvimento da coordenação motora grossa;

- Segunda fase de aprendizagem: desenvolvimento da coordenação motora fina;
- Terceira fase de aprendizagem: estabilização da coordenação fina e desenvolvimento da disponibilidade variável.

Anteriormente Meinel (1984), dizia que o desenvolvimento da coordenação motora fina abrange o percurso da aprendizagem desde a fase da coordenação motora grosseira até à fase em que o aluno pode executar o movimento quase sem erros. Assim, a tarefa é conseguida facilmente na totalidade e sem interferências. Nesta fase, o sujeito adquire maior capacidade de coordenar diferentes movimentos em sequências apropriadas.

A fase da coordenação motora fina é caracterizada pela precisão e firmeza do movimento em condições já conhecidas, adequadas e estáveis. Para a acção de aprendizagem motora, a recepção e elaboração de informações é muito importante. Na fase do desenvolvimento da coordenação motora fina a aprendizagem motora é o aspecto principal visto que toda a correção leva ao aperfeiçoamento do movimento.

Meinel (1987) afirma que o processo de aprendizagem da coordenação motora fina surge a partir do aperfeiçoamento dos processos da coordenação de movimentos. A expansão e o rigor da recepção e elaboração da informação, por meio dos órgãos sensoriais e da linguagem, assumem aqui uma importância decisiva.

Esta fase de aprendizagem requer do sujeito capacidade para proceder às repetições necessárias mas também uma atenção concentrada e consciente do trabalho. Exige a aprendizagem intelectual a um nível mais elevado em vez de repetições da execução do movimento sem reflexão. Para o progresso na aprendizagem, o número de repetições é essencial todavia, o empenhamento intelectual é um aspeto decisivo para o estímulo ponderado da coordenação fina aleado à focalização da atenção do indivíduo para as particularidades da execução do movimento.

Outros aspetos que Meinel (1987) afirma como determinantes na execução motora fina são a destreza e a velocidade do movimento, esta última relaciona-se tanto com o movimento na sua globalidade como em movimentos faseados. A frequência da realização do movimento é uma característica imprescindível para o valor formativo dos exercícios e favorece muito a educação do movimento.

Atrás referimo-nos à questão da aprendizagem motora e da coordenação mas na aprendizagem de um instrumento musical há outros aspetos a considerar e que a seguir passaremos a descrever, um pouco também de acordo com a nossa experiência.

Na execução de um instrumento musical, para quem como nós, executa um ou mais instrumentos, a motricidade fina atrás referida, é o aspeto da coordenação mais determinante como veremos de seguida.

Em qualquer instrumento, à exceção da voz, o executante tem de usar diferenciada e simultaneamente os dois membros superiores, ou estes combinados com os membros inferiores, ou mesmo, com a boca quando se sopra, por isso, ter a capacidade de usar estes segmentos corporais é a base da coordenação para um executante de um instrumento musical.

Por exemplo, nos instrumentos de percussão, talvez aqueles que mais coordenação de vários segmentos corporais requeira, o executante precisa de adquirir uma variedade de técnicas e de ter uma grande independência motora das mãos, braços e pernas sem a qual irá estar muito condicionado a nível técnico.

Os instrumentos de teclas implicam o recurso a um elevado nível de coordenação motora fina, o desenvolvimento das habilidades motoras de um pianista, por exemplo, baseia-se sobretudo em aperfeiçoar a velocidade e a precisão com que o sistema nervoso central coordena toda a mecânica das duas mãos e em particular dos dedos.

No caso dos instrumentos de sopro, o som é produzido pela vibração de uma massa de ar originada no próprio instrumento. Para os executantes de um instrumento de sopro, a motricidade fina exigida ao nível dos dedos, a par do controlo da respiração na fase de soprar o ar, é determinante para que uma correta produção sonora seja realizada com menor esforço e com maior naturalidade na emissão da coluna de ar.

Nos instrumentos de cordas, o instrumentista utiliza as duas mãos se for uma simples viola ou guitarra, ou outro objeto, por exemplo um arco, e fricciona-o contra a corda do instrumento, colocando-a desta forma em vibração. A qualidade do som produzido depende da conjugação da velocidade e da pressão exercida sobre as cordas do instrumento.

### 1.3.4- Caracterização das práticas instrumentais na escola

As práticas instrumentais e corais no âmbito da educação musical vivem hoje mais do que vem apresentado nos manuais do que propriamente da espontaneidade e motivação dos alunos. A educação musical vista como um conjunto de conteúdos e conceitos que devem ser desenvolvidos deve inspirar-se no repertório que é do conhecimento do aluno, que ele trás para a escola e a partir daí o professor inicia o processo de trabalho destes conteúdos na sua sala de aula.

Acredita-se que numa relação de ensino-aprendizagem musical o repertório não é o aspeto principal, mas sim o desenvolvimento de habilidades e conceitos musicais. Todavia, o repertório é o meio privilegiado para despoletar o relacionamento musical entre professores e alunos. Ele medeia e motiva a aprendizagem. A motivação para a aprendizagem e a prática musical aparece no aluno quando este relaciona o que é realizado na sala de aula com a sua experiência musical.

Na opinião de Vasconcelos (2006) “a prática vocal é a atividade fundamental da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo. Sendo a voz um dos instrumentos principais a utilizar, ela pode ser explorada de diferentes modos contribuindo para o seu bom desenvolvimento. Se numa fase inicial a criança utiliza um âmbito vocal relativamente reduzido, o trabalho a desenvolver deve potenciar o seu incremento através do canto a uma ou a mais vozes, *à cappella* e com acompanhamento instrumental” (p.10). Desta forma o autor defende a realização de aprendizagens através de bons modelos tendo em conta quatro aspetos essenciais: a afinação, a dicção o fraseado e a expressividade.

Diz ainda Vasconcelos (2006) que “a prática instrumental é outra dimensão importante na aprendizagem e no desenvolvimento das competências musicais da criança. A introdução da aprendizagem dos instrumentos efetua-se de modo gradual e adequado aos diferentes tipos de desenvolvimento cognitivo, sensório-motor e técnico artístico. É necessário tempo para apropriar os diferentes tipos de técnicas, tocar em conjunto, explorar os instrumentos, para praticar e para melhorar os desempenhos” (pp 10-11).

O autor defende também o acesso a vários tipos de instrumentos por parte da criança desde instrumentos acústicos aos eletrónicos, passando pelo instrumental Orff e pelos objetos sonoros construídos pela criança.

As práticas vocais e instrumentais, de culturas distintas, são formas de conhecimento e exploração do corpo relacionando-o com o espaço e o meio. Por outro lado, o envolvimento em práticas artísticas de vários tipos potencia o melhoramento da qualidade de vida. Estas práticas devem ser proporcionadas pela escola, através da disciplina de educação musical durante a escolaridade básica.

### **1.3.5- A música na escola, da reprodução à criação**

De acordo com Vasconcelos (2006), “a audição é um dos aspetos centrais na aprendizagem musical. Contudo a criança necessita de orientação e de pontos de apoio para ouvir de uma forma discriminada e para ir centrando a sua audição em diferentes tipos de música, estruturas, fontes sonoras e instrumentos, podendo reagir aos diferentes parâmetros musicais de modo espontâneo e livre assim como através de atividades mais direcionadas de acordo com os conceitos que se pretende que as crianças adquiram e apliquem” (p.10).

Nesta dimensão da aprendizagem e de aquisição de competências existem tipos de ações diferenciadas e interdependentes que inter-relacionam música gravada e ao vivo e as atividades de audição, interpretação, composição e improvisação.

Sobre a experimentação, a improvisação e a composição diz o citado autor, que “são outros aspetos essenciais no desenvolvimento das aprendizagens e das competências artístico-musicais. No entanto a liberdade que este tipo de trabalho comporta assenta não só na utilização de material e experiências de aprendizagens diversificadas como também na organização do material sonoro e musical de um modo cada vez mais estruturado” Vasconcelos (2006, p.10). Este autor enumera alguns pressupostos e confere especial relevo à motivação para este tipo de trabalho, à necessidade de discussão dos objetivos e do conjunto de critérios que se pretendem utilizar; à orientação da criança enquanto ela trabalha, “apoando a decisão acerca dos critérios, acerca da seleção e da exploração dos sons (orientando a criança para novas formas de produção sonora e de melhorar a sua qualidade), da resolução de problemas e da síntese final” (p.11); à oportunidade para a criança apresentar o seu trabalho; ao encorajamento da criança na avaliação do trabalho, no seu desenvolvimento ou redirecionamento; à avaliação da progressão do trabalho; ao registo do trabalho utilizando simbologia variada. Na base deste tipo de trabalho têm que estar presentes

aspectos que contribuam para a apropriação de alguns princípios de composição como sejam a variedade, a repetição, o equilíbrio, as questões acústicas e a unidade do trabalho.

Relacionada com a aquisição de competências gerais, a música aparece, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico, como uma área que pode dar um contributo significativo. Assim, “a criação, interpretação e audição musicais são campos onde a pesquisa, seleção e organização da informação surgem como aspetos relevantes para explicitar a razão de determinada opção musical. É através desta dinâmica que a informação mobilizada se transforma em saber e o conhecimento em ação” (p.167).

O contributo da música para a consolidação das competências gerais evidenciadas pelo aluno no final do ensino básico tem em conta que “As crianças e os jovens, como seres sociais, movimentam-se em diferentes contextos pelos quais são influenciados e sobre os quais exercem influências. A educação e formação artístico-musical é um campo potencial para a cooperação com outros em tarefas e projetos comuns, através de práticas individuais e coletivas, corporizadas em diferentes tipos de organizações” (p.167), sendo a escola, no nosso entender, a principal uma vez que todos os alunos têm a ela acesso garantido durante os primeiros nove anos da sua escolarização.

O pensamento artístico-musical, nos seus vários aspetos, pressupõe a transformação do conhecimento ao nível cultural, científico e tecnológico. E é por meio da inter-relação de todos esses saberes que as situações musicais deverão ser trabalhadas.

No domínio da sensibilização musical, a Escola assume, ou deveria assumir, um papel decisivo no sentido de facultar e estimular a audição, a prática vocal e instrumental e dar resposta às primeiras iniciativas de experimentação, improvisação e composição em torno de instrumentos.

Todos os princípios atrás enunciados são meritórios, mas cada vez mais difíceis de alcançar já a partir do próximo ano letivo, com a imposição legal das turmas terem entre 28 e 30 alunos. Será extremamente difícil fazer os alunos experimentar os instrumentos musicais num ambiente adequado e estimulante.

### **1.3.6- O ensino coletivo do instrumento musical: uma opção para o ensino da música na escola**

Atualmente, a metodologia do ensino coletivo de instrumentos musicais está a criar uma nova dinâmica que conta já com inúmeros precursores, aliás esta é a ideia que está na base da proposta do Ministério da Educação para reformular o ensino nos Conservatórios Nacional e Regionais e que muita polémica tem gerado. Esta metodologia consiste em ministrar aulas ao mesmo tempo a vários alunos. Essas aulas podem ser efetuadas de maneira integrada e multidisciplinar, ou seja, além da prática instrumental, podem ser ministrados outros saberes musicais como: formação musical, história da música, improvisação e composição.

O ensino coletivo de um instrumento musical pode ser uma importante ferramenta para o processo de socialização do ensino da música, democratizando o acesso do cidadão à formação musical.

Porém, os conceitos, as concepções e as metodologias carecem de pesquisas e discussões para maior aprofundamento do assunto, bem como, a produção de conhecimento. Montandon (2004) salienta que as questões que mais preocupam professores e alunos interessados no tema prendem-se com a metodologia. A autora salienta questões frequentes como: “O que dar na aula em grupo? Como dar aulas em grupo? Que material usar? Qual o melhor número de alunos para cada grupo? Para que faixa etária o ensino em grupo é mais adequado? Para que nível é mais adequado?” (p.45).

O ensino coletivo de instrumento musical poderá chegar ao contexto escolar caso os educadores musicais e as administrações escolares “comprem” a ideia, sistematizando metodologias adequadas para a realidade da escola que favoreçam a sua implementação. Até agora parece que estamos muito afastados destes propósitos, a começar pelo número de alunos nas turmas. Este princípio didático tem virtudes, aplicabilidade e muito interesse, mas na nossa opinião tem limites e o excesso de alunos nas aulas poderá muito bem ser um deles.

Na sequência do ensino coletivo será normal que exista apetência por tocar em grupo, segundo o Projeto SEB, ESE de Setúbal (2007) a música além de ajudar os indivíduos a tomar contacto com o passado, também lhes possibilita o relacionamento com os

seus contemporâneos. A execução musical em grupo constitui uma excelente oportunidade para sujeitos com diferentes capacidades, idades e origens sociais interagirem uns com os outros. Esta questão não é propriamente nova. Como iremos ver a seguir, já há 30 anos atrás se referia que crianças que normalmente revelam dificuldades de relacionamento podem sentir-se valorizadas pelos seus pares por via das suas performances musicais (Ben-Tovim 1979).

As competências de audição, interpretação, execução e composição musical podem ser desenvolvidas através da utilização de agrupamentos musicais. Na nossa opinião, a execução em grupo potencia o desenvolvimento de um pensamento musical crítico e organizado baseado na conjugação do conhecimento e na habilidade física. A participação no agrupamento musical é, sem dúvida, impulsionadora das várias relações que se podem desenvolver com a música, tanto a nível de grupo como individual.

### **1.3.7- As novas tecnologias: também uma opção para o ensino da música na escola**

Hoje em dia, com a difusão e a possibilidade de acesso às “Novas Tecnologias”, também a música, com a prática instrumental, e a Escola sofrem as respetivas influências, mas por outro lado podem beneficiar-se mutuamente.

Segundo Palheiros (2003), os vários estilos e culturas musicais, acessíveis através das novas tecnologias, dão um grande contributo para outra característica importante da vida musical atual: a tomada de consciência dessa multiplicidade. O ensino da música tenta focar esta questão, no entanto as tentativas de adaptação ao mundo musical atual entram em conflito com uma perspetiva um tanto conservadora da escola.

A mesma autora refere ainda a necessidade de perspetivar outros géneros de música como o jazz, o rock ou a música pop para ir ao encontro dos interesses musicais dos jovens e tentar desta forma, quebrar a barreira que existe entre a música ouvida pelos jovens e a música ensinada na escola. Palheiros (2003). Normalmente, a música popular encontra-se muito distanciada da música erudita. Ainda segundo a autora, não

se deve confundir validade com género, em música. Nas composições pop há alguma tendência para a mediocratização todavia também há composições com muito valor. Cabe ao professor escolher. No entanto os referidos autores defendem que mais vale integrar do que rejeitar.

Hargreaves (2005), por seu lado, estuda a relação entre o “terceiro ambiente” e a educação musical escolar. A relação entre a música dentro e fora da escola tem duas faces, quando o professor se tenta envolver no “terceiro ambiente”, ele deixa de o ser. O desafio que se coloca aos professores de educação musical é o de promover o conhecimento, as habilidades e os recursos para apoiar a música da experiência e da vivência dos alunos, ao mesmo tempo em que estes permanecem “fora” dela.

De acordo com Godinho (1993), o professor não deverá “destruir” a relação que a criança tem com a música, deverá proporcionar um questionamento sistemático com vista ao desenvolvimento de novas formas de interpretação da música. Assim, o autor considera que a avaliação consiste em posicionar o aluno na relação que ele cria com a música e estabelecer novos contactos que permitam o desenvolvimento progressivo, em vez de dizer o que está bem ou o que está mal.

Desta forma, Godinho (1993) conclui que as experiências que estejam muito afastadas do entendimento da criança não são vantajosas. Mas o autor defende que as experiências que estejam ligeiramente acima do seu nível de compreensão estimulam o que Piaget denominou de desequilíbrio, que poderá desencadear um equilíbrio por meio dos mecanismos de assimilação e acomodação e promover desta forma o desenvolvimento.

## 1.4- TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO E DA APRENDIZAGEM MUSICAIS

Para iniciarmos a reflexão sobre as teorias do desenvolvimento e da aprendizagem musicais temos primeiramente de nos centrar no Modelo de Relação Pedagógica de Legendre e que na aprendizagem da música tem uma importância redobrada em função das particularidades do objeto da aprendizagem.

### 1.4.1- Modelo de relação pedagógica

Passamos então a apresentar o Modelo de Relação Pedagógica preconizado por Legendre (1993, 2005) bem como a adaptação deste por Martins (2002).

Este modelo tem como ponto de partida quatro pólos que estão interligados entre si e que o autor designa como: “ o Sujeito (S) de aprendizagem, o Agente (A) de ensino, o Objeto (O) de estudo, o Meio (M) imediatamente envolvente ou mais afastado.” (Martins, 2002, p. 31). Aqui sistematizados na seguinte figura:

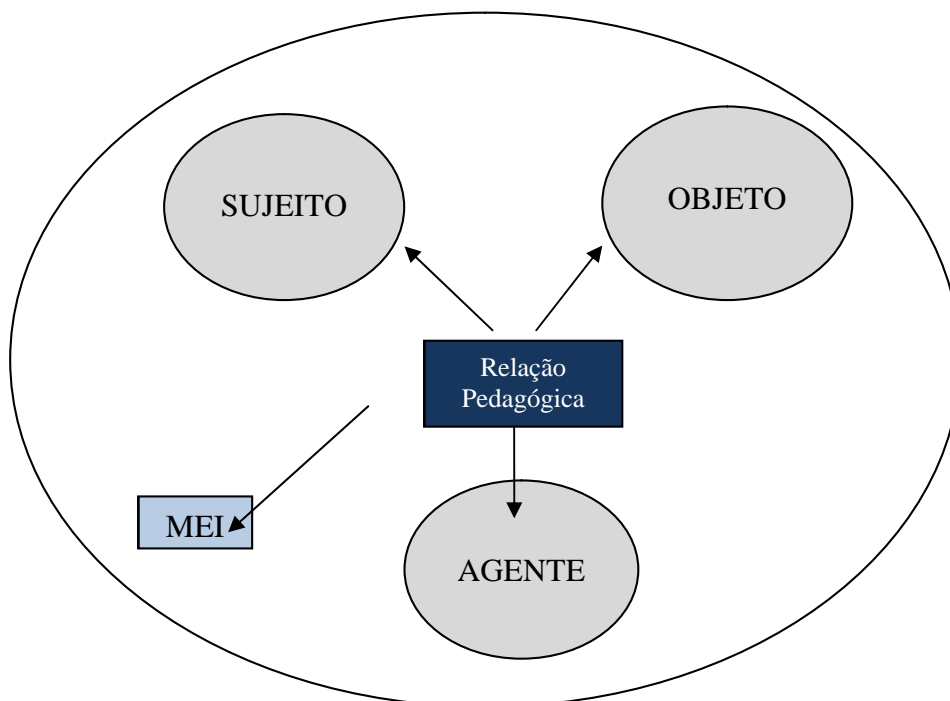


Figura 1.1- Pólos do modelo de Relação Pedagógica.

Referindo-se à Relação Pedagógica, colocada ao centro na figura anterior, a partir da qual surgem os vários pólos, Martins (2002), na sua obra *Didática das Expressões*, diz-nos que “A Relação Pedagógica (RP) tem lugar em situações e atos pedagógicos

que emergem de um contexto específico em que se desenrolam os processos de ensino e de aprendizagem.” (p.38) e explica-nos os quatro pólos deste modelo:

- O Sujeito (S) que corresponde ao grupo de alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;
- O Objeto (O) que corresponde ao conteúdo e aos objetivos da aprendizagem;
- O Agente (A) que corresponde ao professor ou professores que são responsáveis por todo o processo desde o planeamento, a animação e a avaliação até à progressão e qualidade das aprendizagens;
- O Meio (M) ou o contexto mais restrito ou mais abrangente onde são envolvidos o Sujeito (S), o Agente (A) e o Objeto (O).

Feita uma breve síntese explicativa dos diferentes pólos que fazem parte deste modelo de Relação, vejamos também a interpretação de Martins (2002) da formulação à luz da qual, e segundo o pensamento de Legendre (1993), poderá ser interpretada a aprendizagem.

Assim, tendo por base a seguinte formulação: Aprendizagem = função de (Sujeito – Objeto – Meio – Agente).  $A = f(SOMA)$ , Martins (2002), salienta que a aprendizagem é desenvolvida tendo em linha de conta as características do Sujeito (S) que aprende, o conteúdo do Objeto (O), as influências que o Meio (M) exerce e a qualidade do Agente (A). Seguindo este raciocínio aquele autor conclui que “ a Relação Pedagógica (RP) resulta da interação e envolvência de um Sujeito (S) com o Objeto (O), dos fatores e condições do Meio (M), e da ação exercida por um Agente (A).” (Martins, 2002, p.39).

Entre cada um dos polos atrás mencionados existem relações biunívocas que Martins (2002, p.40) esquematiza da seguinte forma:

- $RE = A - S$   
Esta formulação pretende representar a Relação de Ensino como o resultado da interação entre o Agente (A) de ensino e o Sujeito (S)
- $RA = S - O$   
Aqui podemos ver representada a Relação de Aprendizagem (RA) como o resultado da interação entre o Sujeito (S) de aprendizagem e o Objeto (O)
- $RD = A - O$

Nesta formulação temos representada a Relação Didática como o resultado da interação entre o Agente (A) de ensino e o Objeto (O)

O autor sugere então que a Relação Pedagógica (RP) se baseia na interação existente entre as várias relações: a de Ensino (RE), a de Aprendizagem (RA), e a de Didática (RD) num determinado Meio (M), conforme podemos ver na figura que se segue, que representa o modelo de relação Pedagógica proposto por Legendre (2005). Desta forma, Martins (2002) apresenta a seguinte formulação que sintetiza todo este pensamento:  $RP = RE - RA - RD - M$ .

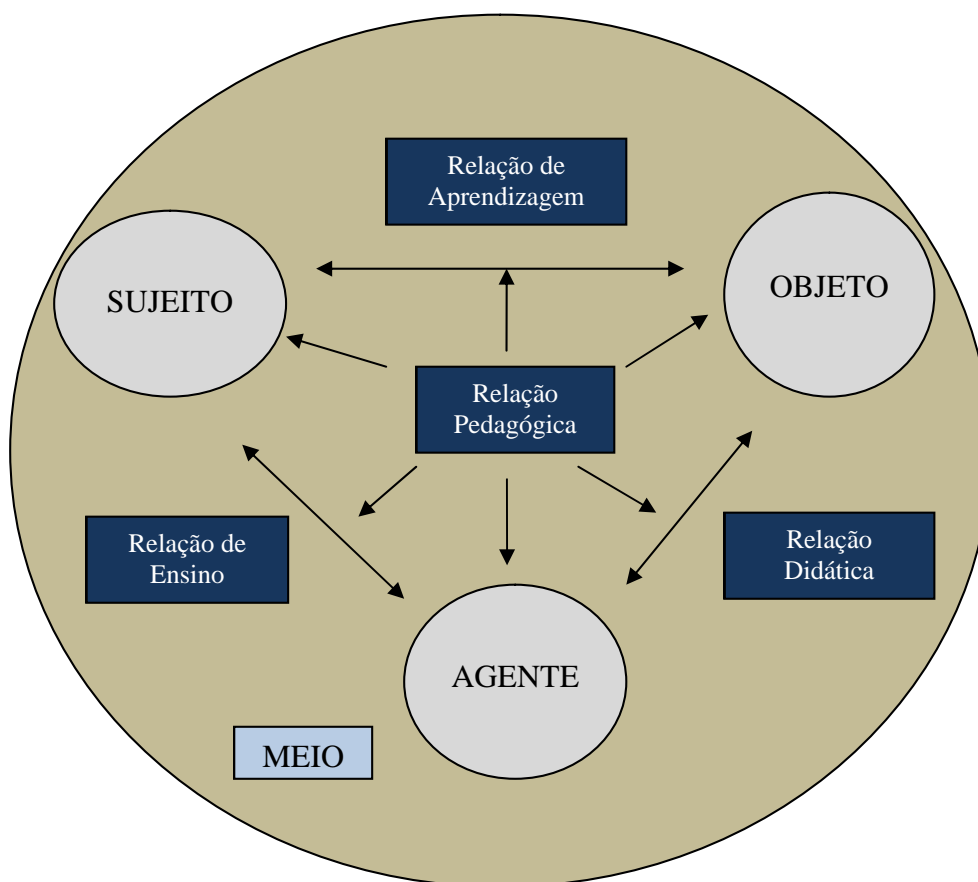


Figura 1.2- Modelo de Relação Pedagógica.

Considerando este modelo de Relação Pedagógica como referência na nossa investigação apresentamos sumariamente a correspondência de cada um dos quatro pólos deste modelo e a forma como ele se aplica ao nosso estudo.

Começamos por referir a correspondência de cada um dos quatro pólos deste modelo:

- O(s) Sujeito(s) (S) – corresponde ao grupo/turma de alunos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que neste caso são a turma B do 5º ano de escolaridade da Escola Básica Profª Diamantina Negrão (caracterizada pormenorizadamente no capítulo IV do presente documento);
- O Objeto (O) – corresponde ao programa proposto que consistiu na aplicação de duas práticas instrumentais nas aulas de educação musical tendo em conta o programa da disciplina, o projeto curricular da turma bem como o projeto educativo da escola. As duas práticas instrumentais distintas foram: uma, dita neste trabalho, alternativa assente na exploração de utensílios que na sua origem não foram concebidos com fins musicais e outra aqui denominada convencional com base na exploração de instrumentos da sala de aula (instrumentos Orff). Este programa encontra-se também descrito em pormenor no capítulo IV do presente documento);
- O(s) Agente(s) (A) – Foi a professora de educação musical dos alunos em causa;
- O Meio – numa aceção mais restrita foi a sala de aula e numa mais abrangente a escola.

Relativamente às relações biunívocas e à forma como elas se desenvolveram no programa, podemos referir a cada uma delas da seguinte forma:

A Relação de Ensino resultou da interação entre a professora (A) que proporcionou as situações de ensino e os alunos (S);

A Relação de Aprendizagem resultou da forma como os alunos (S) se relacionaram com as diferentes práticas instrumentais implementadas (O);

A Relação Didática que resultou da interação da professora (A) com as diferentes práticas instrumentais (O).

Em conclusão, as virtudes do modelo apresentado assentam na consideração que a aprendizagem se realiza imprescindivelmente num meio contextualizado onde se estabelecem uma diversidade de relações muito específicas entre quem aprende, quem ensina e o que se aprende.

#### **1.4.2- As etapas do desenvolvimento musical**

Evidências científicas parecem considerar a idade e a maturidade das crianças, as duas variáveis fundamentais para o desenvolvimento musical. Vários autores têm demonstrado a existência de uma estreita relação entre as etapas do desenvolvimento musical e a aquisição de habilidades musicais nomeadamente Gardner (1997); e Swanwick (2000). Estas etapas estão diretamente relacionadas com a aquisição de habilidades musicais, de acordo com uma determinada fase do desenvolvimento musical. A seguir abordaremos os princípios que estão subjacentes às teorias destes dois autores.

Swanwick (2000) estudou centenas de composições de crianças de diferentes faixas etárias. O autor utiliza as composições como instrumento de análise do desenvolvimento e estabelece comparações com a linguística, uma vez que, para as teorias de desenvolvimento linguístico também se considera aquilo que as crianças escrevem.

Seguindo esta lógica o autor faz o mesmo com a música, utilizando o que as crianças compõem. Este autor sugere uma comparação entre o desenvolvimento musical e os três aspetos existentes no jogo infantil, segundo a teoria de Piaget: Maestria, Imitação e Jogo Imitativo. Estes estádios surgem pela seguinte sequência: a Maestria, em primeiro lugar na espiral, refere-se à experiência sensorial e manipulativa e fazem referência aos processos de acomodação e assimilação respetivamente. Por outro lado no Jogo Imitativo, a criança contribui com a sua criatividade musical, não se cinge a imitar o que já existe. A esses estádios junta-se ainda uma quarta etapa, a Metacognição, que tem a ver com a tomada de consciência por parte da criança do seu próprio fazer musical.

Para Gardner (1997) as crianças têm grandes diferenças entre si. Os efeitos do estudo como treino não transformam a criança com habilidades a um nível médio num virtuoso musical. Não obstante isto o desenvolvimento de habilidades musicais específicas acontece progressivamente e não de forma repentina. A adolescência é o período em que estas habilidades têm mais visibilidade. Relacionando as idades com as etapas de desenvolvimento musical, uma criança “média” com 4 anos manifesta um desempenho relativamente pobre no que se refere ao canto, enquanto que aos 9 ou 10 anos, a criança revela um desempenho perfeito. Assim, conclui-se que a idade da criança é um fator para o estabelecimento de etapas para o desenvolvimento musical.

Por outro lado, Pflederer-Zimmerman, de acordo com Gardner (1997), chega a conclusões idênticas. O seu estudo estabelece relações entre os estados de conservação propostos por Piaget e a capacidade das crianças perceberem e apreciarem os vários aspetos da música: melodia, harmonia, altura, velocidade, etc. Em conclusão, as crianças mais jovens, apresentam maior dificuldade em manter determinadas informações musicais comparativamente com crianças mais velhas. Aparentemente, é entre os seis e os sete anos de idade que os estados de conservação musical são melhor alcançados. Para Gardner (1997), nesta faixa etária, muitos conceitos musicais já estão formados.

O autor considera também que uma criança que tenha entre cinco e sete anos já adquiriu o domínio e a compreensão de uma variedade de propriedades formais suficiente para que se possa ser considerada como um participante do processo artístico. Por outro lado, as crianças com idade superior aos sete anos, desde que atinjam um nível razoável de competências, devem ser capazes de entender por exemplo as capacidades métricas do seu sistema musical, as escalas, as cadências e de articulá-los numa unidade musical de acordo com a sua cultura.

#### **1.4.3- Processos de aprendizagem musical**

Relativamente aos processos de aprendizagem, Vigotski (1994) alerta para a possibilidade de ligação do desenvolvimento geral ao processo de aprendizagem conforme as três categorias que a seguir se descrevem.

A primeira categoria, assente no pensamento de Piaget, considera os processos de desenvolvimento independentes dos processos de aprendizagem. Desta forma, a aprendizagem está diretamente ligada à etapa de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra. Logo, o autor acentua que a aprendizagem, nesse caso, acompanha sempre o trajeto do desenvolvimento do indivíduo, e não o oposto, pois o indivíduo atinge uma certa etapa do desenvolvimento de acordo com a maturação e de forma independente aos processos de aprendizagem.

Uma segunda categoria coloca no mesmo plano a aprendizagem e o desenvolvimento. Aqui, para cada etapa da aprendizagem corresponde uma etapa do desenvolvimento

geral. Conforme o autor, nesse caso pode considerar-se uma analogia entre os processos de aprendizagem e os estádios de desenvolvimento. Deste modo, esta categoria prevê que a aprendizagem de uma determinada habilidade deve estar de acordo com o estádio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontra e que é uma questão de “maturidade” para que o mesmo a alcance.

A terceira categoria – a mais aceite por Vigotski –, conjuga os dois pontos de vista anteriores. Assim, o autor entende que o desenvolvimento é interdependente dos processos de aprendizagem. Ou seja, o desenvolvimento torna-se um produto da interação entre dois processos fundamentais: a aprendizagem e a maturação. Na sequência deste pensamento, o autor apresenta a teoria dualista do desenvolvimento: por um lado existe um processo físico de maturação, que permite a aprendizagem e, por outro, existe a própria aprendizagem, que é propiciada pelas experiências externas ao indivíduo. (Vigotski, 1994).

O autor salienta ainda a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento, tendo em conta que a criança é capaz de aprender uma determinada habilidade, e isto está relacionado com o processo de aprendizagem. Porém, a partir do momento em que esta criança consegue estabelecer relações entre diversas habilidades, este facto pode estar relacionado com o desenvolvimento. Consequentemente, a criança avança mais rapidamente no campo do desenvolvimento do que no da aprendizagem, por isso o autor diz que a aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes.

Para perceber melhor esta questão do ponto de vista da educação musical, vejamos o conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vigotski (1994) que se refere ao facto de a aprendizagem servir como alavanca para o desenvolvimento. Deste modo, o autor é de opinião que o processo de aprendizagem considerado ideal é aquele que esteja avançado em relação ao desenvolvimento, ou seja, deve submeter-se ao desenvolvimento de maneira a esvaziar e preencher todas as suas possibilidades. Assim, é preciso que haja uma instrução adequada e que esta esteja de acordo com o nível de desenvolvimento do indivíduo, de modo a não permitir uma discrepância entre o desempenho na realização de uma determinada tarefa e o potencial que o indivíduo possui para a executar. Vigotski (1994).

Neste sentido, alguns autores apresentam abordagens que procuram relacionar as etapas do desenvolvimento com os processos de aprendizagem musicais. Para Gordon (2000), as práticas de ensino devem ter em conta a variedade de aptidão

musical entre os vários alunos. O interesse do autor relativamente ao estudo das sequências de aprendizagem musical reforça muito mais o processo do que os resultados obtidos. Para ele todos os alunos são capazes de aprender, vencendo níveis de aprendizagem e avançando no domínio dos conteúdos musicais, pese embora cada aluno aprenda dentro do contexto das suas circunstâncias pessoais. A teoria da aprendizagem musical preocupa-se com o processo de aprendizagem, por isso ela permite analisar as circunstâncias e o tempo em que a aprendizagem musical se concretiza.

Assim como a fala se desenvolve muito antes da escrita, o som existiu muito antes de a notação ser desenvolvida. Desta forma, o autor insiste que a audição musical ativa – a que ele chamou de audição – é impreterivelmente anterior a qualquer aprendizagem de habilidades musicais. Para Gordon (2000) a audição é um elemento essencial no processo de aprendizagem musical. “A audição é para a música o que o pensamento é para a fala. Quando os alunos aprendem a audiar e a executar música em resultado de uma formação musical sequencial, desenvolvem um sentido de posse, porque compreendem a música” (p. 4).

#### **1.4.4 - A relação entre desenvolvimento e aprendizagem musicais**

De acordo com o abordado nos subcapítulos anteriores, ficou evidente que existe um consenso, nas principais teorias analisadas de que, basicamente, o desenvolvimento musical infantil pode ser dividido em três etapas, apenas alterando as idades e os pontos de vista entre uma teoria e outra. São eles: a) um período pré- simbólico (referente aos dois primeiros anos de vida, b) um período do símbolo (dos dois aos sete anos de idade e o período de desenvolvimento artístico (dos oito anos em diante).

Tanto a teoria de Vigotski (1994) como a de Gordon (2000), fazem uma aproximação do desenvolvimento cognitivo às teorias de aprendizagem, com base na relação que evidenciam. Para a educação musical, a relação estabelecida entre a psicologia do desenvolvimento e as teorias da aprendizagem musical beneficiam ambas as partes. Campos (2007) estabelece alguns paralelos entre o desenvolvimento musical e a educação musical e defende que se por um lado o estudo do desenvolvimento cognitivo/musical favorece a aplicação bem fundamentada e bem orientada dos

conteúdos musicais, e conseqüentemente da educação musical, por outro, a prática musical e a utilização da música podem potencializar as habilidades cognitivas.

Finalmente, Mársico (1982) dá primazia ao jogo como estratégia essencial na infância, tendo, por esse motivo, a presença garantida nas aulas de música. Baseando-se em Fourgon define dois períodos na iniciação musical da criança. O primeiro, um período preparatório, baseado naquilo que é audível e inclui a participação do próprio corpo e dos movimentos corporais na percepção do ambiente sonoro. O segundo período, denominado ativo, no qual a criança é estimulada a manipular o som a partir da sua experiência sonora. A autora defende ainda a introdução de todas as formas rítmicas e musicais através de jogos rítmicos melódicos, com movimentos, gestos e canções, dando especial destaque ao corpo, o mais cedo possível. Segundo esta autora, devem ser propiciados momentos de contato sonoro/musical, onde o corpo interaja com o som e com a experiência sonora, estimulando na criança todas as suas possibilidades de expressão própria. Esta estratégia tem uma dupla finalidade: por um lado promove o crescimento do potencial criativo da criança e por outro lado contribui para estruturá-la interiormente, conquistando dessa forma a sua autonomia.

De forma prática, também Campos (2007) se refere a alguns métodos ativos de educação musical como o Orff, Kodály e Dalcroze, os quais veremos a seguir e que se destacam pela sua abordagem da música, mas que muitas vezes não apresentam a devida preocupação de se integrar com os outros processos psicológicos inerentes às crianças.

Concluimos este capítulo no qual nos referimos aos aspetos, por nós considerados mais pertinentes, do estado do conhecimento relativamente às questões da educação artística e musical tendo em conta a importância que reconhecemos da arte na educação. No capítulo que se segue iremos centrar a nossa atenção nas diferentes metodologias do ensino da música nas quais nos inspirámos para realizar o nosso trabalho de campo.



## II- METODOLOGIAS DO ENSINO DA MÚSICA

Não vamos no espaço deste trabalho referir nada de novo ao que muito se sabe e já se escreveu sobre as metodologias do ensino da música ao enumerar e descrever os principais princípios de cada um dos mais importantes pedagogos musicais. Contudo iremos fazer uma abordagem mais moderna separando aquilo que é considerado mais tradicional do que é mais vanguardista.

Valiengo (2006), considera existirem algumas teorias relacionadas diretamente com a questão da educação musical destacando-se num plano menos contemporâneo as de: Émile Dalcroze; Carl Orff; Edgar Willems; Zoltán Kodály e Shinichi Suzuki, e a de Heitor Villa-Lobos no Brasil. Num plano mais atual a autora apresenta teorias de estudiosos e pedagogos como George Self que fazendo parte da segunda geração de educadores musicais preocupa-se em dar maior ênfase à criação, à escuta ativa e à introdução de novos sons na sala de aula, de que são exemplos Murray Shafer ou John Paynter.

As práticas músico-pedagógicas exercidas atualmente têm, segundo Valiengo (2006), uma forte presença dos métodos utilizados a partir do início do século XX, como é o caso do “Instrumental Orff”, tão difundido e seguido em Portugal e que também nós iremos utilizar nas aulas de educação musical aquando da aplicação da prática instrumental por nós denominada “convencional”. O estudo da referida investigadora conclui ainda, que as influências dos métodos ativos são mais evidentes em aulas que visam o desenvolvimento da musicalidade dos alunos a par das habilidades essenciais para a aprendizagem de instrumentos musicais.

Em 2008 foi apresentado um trabalho de pesquisa intitulado “A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack” da autoria de Luis Bourscheidt que teve como objetivo a recolha de dados acerca da aplicação daquele sistema enquanto metodologia de ensino de música, sob o ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e das habilidades musicais de crianças entre os seis e os oito anos de idade. Como conclusão, presumiu-se que este pode ser adotado como estratégia de ensino de música, dentro de uma aula de educação musical.

De seguida apresentamos uma breve descrição das metodologias de ensino da música atualmente mais em voga.

## 2.1- A PEDAGOGIA MUSICAL ATIVA

No início do século XX, surgiu uma pedagogia que se inspirava na criança, no seu desenvolvimento e interesses. Esta veio substituir os métodos teóricos do ensino da música, utilizados anteriormente. Assim, apareceram os métodos da pedagogia ativa que, no que diz respeito à educação musical, baseiam-se em dois princípios: a educação tem por base a atividade da criança e todos têm acesso à educação musical.

A educação musical é atualmente largamente dominada por um conjunto de métodos pedagógicos associados aos músicos-educadores como Zoltan Kodály, Carl Orff e Edgar Willems.

Os métodos ativos propõem o ensino da música rigorosamente planejado em função do desenvolvimento psicológico da criança. Através de atividades como jogos, as crianças experimentam a música em vez de aprenderem as regras e a teoria musical.

As crianças adquirem, de forma gradual, habilidades de descodificação e de execução a par dos conhecimentos teóricos relativos à música tonal. É através da prática ativa da música que as crianças desenvolvem o sentido musical. O método mais popular é incontestavelmente o método de Carl Orff, para o qual este desenvolveu um conjunto de instrumentos adaptados ao tamanho das crianças, como xilofones, metalofones e outros instrumentos de pequena percussão.

### 2.1.1- Metodologia Edwin Gordon

De acordo com a nota introdutória escrita por Helena Rodrigues à *Teoria da Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon, este estudioso “É um dos mais destacados investigadores da atualidade no âmbito da Psicologia da Música, com uma contribuição única, também, no domínio da Pedagogia Musical. A fundamentação da sua teoria de aprendizagem musical em dados provenientes de um trabalho sistemático de investigação é, sem dúvida, um aspeto inovador a assinalar num domínio tradicionalmente assente no conhecimento intuitivo.” (p. VII). Gordon (2000) tem uma perspetiva muito peculiar do significado da Música propriamente dita, da sua teorização, do sentido de “aprender Música” ou de “ensinar Música” e isso manifesta-

se na forma como ele inventa conceitos como é o caso de “audiação” e dá nova vida a terminologias mais antigas. Desta forma cria terminologias como “nomes das durações” ou “alturas essenciais”. A teoria de aprendizagem e a audiação tiveram um papel de grande relevo na vida profissional de Edwin Gordon.

### **2.1.2- Metodologia Kodály**

Zoltan Kodály, nasceu em Kecskemét em Budapeste onde realizou muitos dos seus estudos. Em 1905 iniciou o seu trabalho de pesquisa. Desenvolveu um trabalho colaborativo com o compositor e pesquisador Béla Bartók: reuniram e popularizaram a música folclórica da Hungria, que tinha sido esquecida durante vários séculos pela elite cultural daquele país. Kodály desenvolveu um sistema de educação musical para as escolas públicas da Hungria, a partir de 1945, com o objetivo de desenvolver e dar a conhecer o repertório do folclore nacional.

Kodály baseou o seu trabalho pedagógico na voz. Ele defendia que primeiramente se deve cantar e só depois de se saber cantar se deve aprender a tocar um instrumento musical. A designação de método está muitas vezes ligada aos seus ideais sobre educação musical, no entanto Kodály não criou nenhum processo metodológico do ensino da música, desenvolveu princípios educativos. O compositor ao direcionar o seu trabalho para a pedagogia musical transformou e articulou estes princípios e pôlos em prática.

Segundo Gagnard (1974), de acordo com aqueles princípios o trabalho rítmico inicia-se com exercícios muito simples no sentido de consciencializar o corpo. As crianças utilizam a marcha para sentir a pulsação batendo palmas simultaneamente ou então reproduzem, com palmas figuras rítmicas simples e curtas.

Zoltan Kodály adaptou o sistema francês de durações, para ser utilizado na Hungria, contudo não usou nomes de durações. Em vez disso, usou sílabas que correspondiam aos nomes das durações das figuras. Gordon (2000) salienta que “ Há diversas versões das sílabas Kodály atualmente em uso. Embora algumas sejam mais complexas do que outras, partilham em geral das mesmas características. Independentemente das funções de tempo, os nomes das sílabas são atribuídos com base na duração das figuras (...)” (p. 110).

### 2.1.3- Princípios pedagógicos de Carl Orff

Carl Orff, nasceu em Munique, onde desenvolveu os seus estudos musicais. Muito ligado ao teatro, à literatura e à educação, Orff fundou em 1924, com a dançarina Dorothea Günther, a Günther School - escola com princípios inovadores, onde se ensinava música, dança e ginástica para crianças. Dos seus trabalhos mais conhecidos como compositor destacam-se: Carmina Burana (1937), a ópera Die Kluge (The Clever Woman, 1943) e a peça musicada Antigona (1949).

Segundo Gordon (2000): “Uma variação mais comum do sistema mnemónico é encontrada no método Orff, onde as palavras usadas no dia-a-dia formam a base de um vocabulário limitado de padrões rítmicos.” (p. 105).

Orff criou um conjunto de instrumentos de percussão cujos movimentos de execução são semelhantes aos que produzem os ritmos corporais para serem utilizados no ensino da Educação Musical nas escolas. “ A inspiração destes instrumentos deve-se a Karl Maender, que foi assessor e ajudante de Carl Orff, e desenhou o instrumental, inspirando-se em instrumentos populares de África e do Sudoeste Asiático.” (Martins 1995, citado por Sousa, 1999, p. 39). Os seus princípios de ensino da música levam as crianças a expressarem a sua criatividade através desses instrumentos de percussão, inicialmente produzindo ruídos muito simples que se vão transformando progressivamente em sons cada vez mais elaborados. Maria de Lurdes Martins que trabalhou diretamente com Carl Orff foi a primeira pessoa a introduzir a obra daquele músico em Portugal.

De acordo com Gagnard (1974), os princípios de Carl Orff consistem numa abordagem da música baseada no ritmo e também na linguagem. A criança primeiro sente o ritmo através do batimento de palmas ou no quadro e só depois é dado o nome aos valores rítmicos e se explica a forma como estes se agrupam e relacionam. A autora salienta ainda a importância destes princípios no desenvolvimento da capacidade de improvisação coletiva com o que isto implica quando se trata do respeito pela outra pessoa. Aqui as relações sociais são também potenciadas uma vez que as crianças têm que interagir umas com as outras escutando-se mutuamente e repetindo o que cada uma faz. Gagnard (1974).

Os princípios de Kodály e Orff têm em comum o ponto de partida: ambos partem da vivência para chegar ao conhecimento teórico. Outro aspeto em comum é o facto de ambos se fundamentarem no desenvolvimento do sentido rítmico. Para Gagnard (1974) encontra-se pouco desenvolvido e a prova é que “Quando se põem nas mãos das crianças instrumentos de percussão, elas são tomadas imediatamente de uma espécie de frenesim; mas se as deixarem improvisar em completa liberdade, revelam um poder de invenção muito limitado que se manifesta sobretudo através de batimentos regulares em ligação com os seus impulsos fisiológicos.” (p. 131).

#### **2.1.4- Metodologia Jos Wuytack**

Jos Wuytack, nasceu na Bélgica, em 1935. Tem sido um seguidor do trabalho iniciado por Carl Orff. Entre as suas obras, destacam-se aquelas que utilizam os instrumentos Orff – de acordo com ele próprio, pelo seu implícito potencial pedagógico –, a percussão e a voz.

O sistema Orff/Wuytack, aplicado em diversos níveis e com diferentes conteúdos musicais, tem como principal característica um conceito fundamental que é o da “totalidade”. Este conceito diz respeito à relação entre as partes e o todo dentro do processo de ensino e de aprendizagem musical. Conforme sugere Wuytack (2005), este conceito é possível de ser entendido de acordo com dois pontos de vista: o primeiro que o ensino da música, e, portanto, a própria experiência musical, deve envolver a totalidade entre a expressão verbal, a expressão musical e a expressão corporal; e o segundo que a partir destas formas de expressão, um determinado conteúdo musical deve ser apresentado de maneira integral na aula de música.

De acordo com Palheiros (1998), o sistema Orff/Wuytack é um método de educação musical desenvolvido pelo compositor e educador musical belga a partir das ideias e da obra de Carl Orff, a Orff-Schulwerk. Do ponto de vista dos autores, este sistema de ensino coletivo da música é a continuação da pedagogia musical da Schulwerk na atualidade.

Atualmente Jos Wuytack é considerado uma das maiores referências mundiais em pedagogia musical Orff, e é convidado para ministrar cursos em mais de 40 países pelo mundo inteiro.

De acordo com Fonterrada (2005), o sistema Wuytack expõe uma série de princípios e metodologias que norteiam a sua proposta para o ensino da música e fá-lo de uma forma diferente de Carl Orff, que não concretiza nenhum tipo de ponto de vista metodológico embora apresente propostas amplamente utilizadas no mundo inteiro.

Ainda segundo Palheiros (1998), o sistema Orff/Wuytack é muito claro e objetivo quanto à metodologia. Os principais fundamentos educacionais deste sistema têm como ponto de partida, a possibilidade da criança, independente do seu estágio ou nível de desenvolvimento musical, poder ser incluída ativamente no fazer musical. É através da actividade que a criança participa ativamente no ato de fazer musica, e desenvolve determinadas capacidades relacionadas com a observação e a atenção. Para operacionalizar este fazer musical pretende-se que a criança aprenda música fazendo-a. Assim, deve-se motivar a criança a experimentar e a apropriar-se ativamente da experiência musical, desde o seu primeiro contacto com o som. É por isso que a música deve ser acessível a todas as crianças.

Conclui Palheiros (1998), referindo que o sistema Orff/Wuytack dá resposta a esta necessidade porque articula um vasto leque de atividades e materiais musicais específicos, que envolvem o fazer musical ativo, criativo e em comunidade. Essas atividades englobam a apreciação musical, através da audição musical ativa, a criação e a interpretação, através da improvisação, da percussão corporal e dos instrumentos Orff.

### **2.1.5- Metodologia Edgar Willems**

Edgar Willems descreveu um conjunto de princípios pedagógicos que estão relacionados com a psicologia.

Willems (1970) estabeleceu uma relação entre a música, o ser humano e as grandes leis do universo e desenvolveu uma metodologia musical centrada em três elementos da música: o ritmo, a melodia e a harmonia e fez corresponder estes elementos a três aspetos da vida do Homem: a vida fisiológica, a afetiva e a mental.

Com base nesta relação, o pedagogo conferiu um enorme interesse a duas características naturais do ser humano: a voz e o movimento, à volta das quais definiu

os princípios fundamentais da sua metodologia. Willems considera que a educação musical deve ser iniciada na primeira infância e deve basear-se numa prática musical com canções, experiências rítmicas e auditivas com vista à descoberta ativa da música por parte da criança.

Numa primeira fase são definidas as bases da educação musical às quais se segue o estudo da teoria. Willems dá primazia à vivência dos fenómenos musicais e só depois à sua consciencialização e salienta que no ensino da música, o aluno deve libertar a sua sensibilidade natural e desenvolver o seu *sentido auditivo*, que são as bases da musicalidade. Num plano secundário surge a aprendizagem da técnica (da execução de um instrumento musical).

## **2.2- A PEDAGOGIA MUSICAL CRIATIVA**

A pedagogia baseada no “despertar-criativo”, apareceu nos anos sessenta do século XX, e é parte integrante da pedagogia seguida nas escolas em França e na parte francesa do Canadá. Esta pedagogia contrapõe-se aos métodos criativos, julgados agora retrógrados aos olhos das outras disciplinas artísticas. Os músicos-educadores como Murray Schafer, Ronald Paynter, Ronald Thomas e mais tarde François Delalande, recusam os métodos ativos por estes também ignorarem as novas práticas musicais. Eles sublinham que os métodos ativos favorecem unicamente o desenvolvimento de habilidades de execução em detrimento de habilidades de criação. Motivados por um desejo de mudança, estes pedagogos musicais transpuseram o modelo de ensino das artes plásticas para a educação musical.

Ao eliminar a tonalidade e as regras que lhe estão inerentes será possível abordar a interpretação, a improvisação e a composição musical sem formação musical prévia. Os sons podem agora ser associados como as cores numa pintura abstrata. Nesta pedagogia não há modelos a seguir, os critérios de sucesso baseiam-se mais no processo musical que propriamente no produto. Nessa perspetiva, a educação musical torna-se acessível a um número maior de jovens. Nesta aceção, a música é abordada como um fenómeno sonoro que servirá para a compreensão de qualquer música.

Neste tipo de pedagogia a transmissão de um saber teórico e o ensino de uma técnica instrumental são deixadas ao campo do prazer de atividades de exploração, expressão e criação musical. O papel do professor consiste em estimular a audição e a curiosidade dos alunos e crianças, dando início às tarefas de improvisação e composição, para deste modo desenvolver o seu sentido estético. O professor deixa de ser o depositário de uma gama de conhecimentos a transmitir mas mais um indutor da pesquisa de expressão e criatividade.

### **2.2.1- Metodologia Schafer**

Segundo Valiengo (2006) Murray Schafer é o compositor, escritor e educador que inventou o conceito Soundscape que faz referência à escuta dos sons que temos à nossa volta. Além do Soundscape, Murray Schafer também criou o World Sounscape Project (Projeto Mundial de Paisagem Sonora). Desde então, o uso dessa terminologia e as ideias do compositor foram difundidos pelo mundo. Hoje em dia, as idéias de Murray Shafer são usadas por profissionais das áreas de música, arquitetura, engenharia, comunicação e educação, entre outras.

A metodologia de Murray Schafer surge a partir da exploração dos timbres e das relações que são estabelecidas entre estes e os objetos. O mesmo acontece em relação às pessoas e aos sentimentos que são representados. As durações e o ritmo são dois aspetos a ter em conta no uso destes materiais, devendo sempre existir uma preocupação quanto à qualidade do som obtido. Desta forma, potencia-se a consciência sonora dos alunos partindo da observação dos sons que os rodeiam.

Schafer (1991), por exemplo, iniciava as suas aulas de música com a discussão sobre “o que é música” e depois explorava a transformação de imagens e sentimentos em sons, levantando as questões como a possibilidade de representar uma montanha numa orquestra, ou representar uma árvore, o amor ou a raiva em sons. Esta reflexão levaria os alunos a perceber a altura dos sons, os elementos de dinâmica/expressividade ou a duração.

Aquele estudioso defende, então que a partir do reconhecimento destes sons, devem ser feitos exercícios com o material disponível e com os sons que se quer obter. Desta forma, os alunos poderiam, a partir da exploração dos sons, apreciar os sons da natureza, descobrir os seus próprios sons através da experimentação, e compor

pequenas melodias, mesmo sem registo, o que seria feito posteriormente no espaço dedicado à criação musical.

Outra sugestão daquele autor é a realização de exercícios com a voz como o melisma (uma vocalização prolongada para vogais e consoantes). Os alunos deverão partir da exploração da voz produzindo sons em diferentes registos, com diferentes intensidades e durações, expressando diferentes sentimentos, e com diferentes ritmos. Para além destes exercícios podem também realizar-se outros com a exploração dos sons das letras do alfabeto, por exemplo. Schafer (1991).

### **2.2.2- Metodologia Paynter**

John Paynter, segundo Valiengo (2006) vai no seguimento de pedagogos como George Self, tendo apoiado a sua proposta na música considerada de vanguarda, experimental e na escuta ativa ao acreditar que a educação musical é possível para todos.

John Paynter, compositor e professor, cujo trabalho é reconhecido mundialmente, apresenta propostas que visam a educação musical criativa nas aulas de música. Os pilares do pensamento de Paynter centram-se, por um lado, no acompanhamento da revolução musical dos compositores da sua época e por outro nas ideias educativas características do início do século XX que têm como fundamento pedagógico os princípios de liberdade, descoberta e individualidade.

De acordo com Santos (1994), Paynter defendeu a ideia de que a educação musical ministrada nas escolas, tivesse um papel preponderante a vários níveis, nomeadamente no desenvolvimento da capacidade auditiva e na interação propiciada pela prática musical, o que levaria na opinião daquele estudioso à autodisciplina. Não descurando o canto e a execução instrumental, Paynter destaca a importância de usar recursos sonoros como os ruídos.

Como forma de abordar a denominada "música criativa" nas escolas, Paynter propõe a técnica da "composição empírica", que se baseia em fazer o material onde se vai experimentando e improvisando até chegar a um produto final. Este processo comporta as seguintes etapas: a experimentação livre do material de partida, a

improvisação, a elaboração da partitura, a execução e audição das peças e a análise das partituras.

Afirma ainda a autora Santos (1994), que para Paynter a "música criativa" é uma forma de expressar a obra por quem a faz, para além de ser uma base de experimentação por excelência. A oficina de música, com origem na época em que o ruído atingiu uma importância semelhante ao da música tradicional, bebia inspiração em todas as manifestações artísticas desde o teatro à dança passando também pela poesia.

Paynter (1972) é também defensor do desenvolvimento do sistema dodecafónico no qual nenhuma das doze notas prevalece sobre as restantes, mesmo no trabalho precoce com a criança e o adolescente.

### **2.2.3- Metodologia Swanwick**

Swanwick (1994) apresenta um modelo educacional que direciona o planeamento em educação musical em três sentidos: a apreciação, a criação e a interpretação. Conforme Swanwick, este modelo requer que a criança se desenvolva musicalmente de forma global, uma vez que as várias possibilidades de envolvimento musical são expostas de forma integrada e não fragmentada. Neste estudo, no entanto, os níveis abordados contemplaram principalmente a criação e a interpretação, já que o foco do trabalho está em atividades que os envolvem.

O modelo C(L)AS(P) ou (T)EC(L)A, que significa: Técnica, Execução, Composição, Literacia e Apreciação fundamenta-se no trabalho articulado dos conteúdos como estratégia para potenciar o desenvolvimento cognitivo de forma integral e não segmentada. Swanwick (1994).

O modelo preconizado por Swanwick prevê um trabalho direcionado para a experimentação dos materiais sonoros de uma forma livre, no entanto este estudioso compreende a importância do universo sociocultural e afetivo da criança e salienta que esta deve ser estimulada com o repertório que vá ao encontro do que lhe é familiar. No entanto existe sempre a necessidade de ampliar o repertório que já é do conhecimento

da criança possibilitando-lhe desta forma o contacto com diferentes estilos e géneros de música.

## 2.3 – CIÊNCIA SOM E MÚSICA

Neste trabalho sobre música e educação musical também não nos podemos deixar de referir a um fator cuja existência é imprescindível para a música e que é o som.

### 2.3.1 - A produção do som

De acordo com Wuensche (1998), do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais - INPE do Brasil, no seu trabalho “A Física da Música”, o som é produzido quando é criado algum tipo de mecanismo que altera a pressão do ar. Para a produção do som, a velocidade com que a pressão varia é mais importante do que o seu valor absoluto. Isto justifica o motivo pelo qual um balão cheio de ar não faz praticamente nenhum barulho se deixarmos o ar sair dele lentamente. Se este balão estourar permitindo que o ar saia todo de uma vez, a variação da pressão é muito elevada o que provoca um ruído muito forte.

Considera aquele investigador, que o som é produzido ao colocarmos uma quantidade de ar, chamada massa de ar, em movimento. A variação que a pressão exerce sobre a massa de ar origina sons diferentes. O processo consiste na transmissão da vibração de um determinado material às moléculas de ar sob a forma de ondas sonoras. Conseguimos perceber o som através das ondas causadas pela variação de pressão que chegam aos nossos ouvidos. Estas vibrações convertem-se em impulsos nervosos e são codificadas no cérebro.

Para identificar as frequências é utilizado como unidade de medida o Hertz (Hz). 1 Hz equivale a um ciclo de vibração por segundo. O diapasão (em forma de garfo) vibra a uma frequência de 440 Hz, ou seja 440 ciclos por segundo, o que corresponde à nota musical Lá<sub>4</sub>.

Se as vibrações acontecem de forma repetitiva, ouvimos um *tom*, com uma *altura* igual à sua frequência. A voz humana classificada como baixo tem uma altura entre cerca de 80 e 300 Hz. A voz, mais aguda, designada soprano tem uma altura

entre 300 e 1100 Hz. Por seu lado, os instrumentos musicais são capazes de produzir tons dentro de um intervalo superior ao da voz humana. A capacidade do ouvido humano perceber sons limita-se à frequência do intervalo entre 20 e 20000 Hz.

O que se chama “nota musical” é um som que tem uma frequência de vibração que se encontra dentro do intervalo que o ouvido humano reconhece, sendo a música a ligação de uma sequência de notas musicais em diferentes intervalos. Por seu lado, um intervalo é a distância existente entre as frequências de duas notas musicais.

As condições ambientais afetam a qualidade do som. Os fatores externos à fonte sonora com capacidade para a influenciar são diversos e vão desde as paredes e as propriedades do seu revestimento, passando pelo volume de ar da sala, a densidade do ar, a humidade, ou mesmo o coeficiente de reverberação do recinto. Isto significa que uma fonte sonora produz sons diferentes consoante o ambiente em que se encontra. Esta situação é mais evidente se a fonte sonora for um instrumento musical.

Percebemos, depois desta explicação, que a identificação de um bom instrumento musical é uma tarefa complexa, tendo em conta que a análise da qualidade sonora do mesmo pode ser condicionada pelo local em que ele se encontra, ou pelas condições climáticas da época. Por outro lado, a perceção do timbre e do volume, está relacionada com a série harmónica e com a quantidade de energia sonora gerada pelo instrumento musical.

### **2.3.2- Qualidades fisiológicas do som**

Entendemos o som como um conjunto de ondas mecânicas que atingem o nosso sistema auditivo.

Os sons são distinguidos uns dos outros pelo ouvido humano através das seguintes qualidades fisiológicas: altura, intensidade e timbre. Por sua vez estas têm uma relação com as diferentes propriedades das ondas sonoras.

A **altura** possibilita a distinção entre os sons graves e os agudos. Na física, esta qualidade está associada à frequência das ondas sonoras. Assim, às frequências baixas correspondem sons graves e às frequências altas correspondem os sons agudos. Vejamos abaixo o quadro que nos mostra, comparativamente, diferentes fontes sonoras e as respectivas frequências médias:

Quadro 2.1 - Comparação dos sons pelas suas alturas (frequências médias)

SOM BAIXO (grave)	SOM AGUDO (alto)
Voz masculina	Voz feminina
Tenor	Soprano
Violoncelo	Violino
Contrabaixo	guitarra

A **intensidade** permite-nos distinguir os sons fortes dos sons fracos. Na física, intensidade além de qualidade fisiológica é a quantidade de energia que é transportada por uma onda sonora. A intensidade de uma onda sonora é proporcional ao quadrado da sua amplitude.

A audição pode ser afetada pela exposição ao som. O som superior a 85 dB pode causar a perda de audição, no entanto esta perda está sujeita à intensidade do som e à duração da exposição.

O **timbre** enquanto qualidade fisiológica que nos permite distinguir os sons de diferentes instrumentos é a propriedade do som que nos possibilita a distinção de uma fonte sonora de outra.

Os instrumentos musicais, diferentemente do diapasão que produz uma onda sonora pura associada a uma única frequência, produzem ondas complexas. É o conjunto e a intensidade desses harmónicos que definem o timbre do instrumento já que estes diferem de instrumento para instrumento.

Para Wuensche (1998), “o que diferencia um instrumento de outro são as amplitudes e o tempo de duração de cada um dos harmónicos presentes no som resultante e o resultado acústico da combinação das duas propriedades tem o nome de timbre.” (p. 9).

A **duração** representa simplesmente o tempo que o som dura.

### **2.3.3- O som como elemento essencial na música**

Segundo Stefani (1987), o homem organiza a matéria sonora de forma idêntica às outras matérias, utilizando os seus cinco sentidos, com as operações mentais que comandam todos os seus atos.

A autora questiona-se sobre os limites da intervenção humana sobre os sons. Primeiro sob o ponto de vista da resistência da própria matéria sonora e depois sobre os interesses do indivíduo e da coletividade relativamente aos projetos que querem concretizar com os sons.

Stefani (1987), vai mais longe e especula se o indivíduo quererá imitar as vozes dos animais, comunicar à distância, exprimir-se em sociedade, animar as festas, acompanhar uma cerimónia, exprimir sentimentos, persuadir os outros, explorar as vibrações dos corpos, desenvolver tecnologias instrumentais, ou mesmo estimular processos biológicos.. É certo que ao longo de milénios tanto a nossa civilização como outras fizeram tudo isto com os sons.

### **2.3.4- O conceito de música**

O conceito de música já foi referido por múltiplos autores com várias acepções e analisado sob várias perspetivas. Assim, não poderíamos, num trabalho com estas características, deixar de abordar este conceito segundo algumas visões que consideramos mais significantes.

Foram vários os autores que, numa perspetiva etnomusicológica, consideraram a música como uma parte complementar da formação humana. O Homem criou instrumentos variados e desenvolveu com a linguagem musical uma ligação cada vez mais rica interagindo com o seu meio ambiente.

Segundo Wisnik (1989), a música é entendida como uma forma de representar o mundo e para a entender é preciso criar o hábito de ouvir os sons com a máxima atenção, para se poderem identificar os elementos que dela fazem parte e a forma como estes são organizados numa criação musical.

Por outro lado Schafer (1991), criou o termo *Paisagem Sonora* fruto das suas preocupações com o meio ambiente e definiu-o como o conjunto de sons que cada sujeito possui na sua vida e num determinado espaço. O mesmo compositor desconstruindo a definição diz que “música é som agradável ao ouvido” e sugere atividades musicais como a audição de composições e a improvisação sobre temas inspirados na paisagem sonora urbana. Schafer (1991).

Para Wisnick (1989), os sons existem, ocupam o dia das pessoas que vivem rodeadas de vibrações sonoras. Estas vibrações têm um efeito, sobre as pessoas, muito diferente de qualquer outro estímulo sensorial. Isso justifica-se pela capacidade que a música tem de chegar à sociedade em geral e a cada indivíduo em particular, simultaneamente, impondo-se como linguagem. Por outro lado, a música tem algum efeito sobre as emoções das pessoas, quer sejam elas de alegria ou de tristeza. Hoje em dia conhecemos também o efeito da música sobre a dor, no sentido de a atenuar, tudo isto numa aceção cada vez mais difundida e no âmbito da musicoterapia.

### **2.3.5- A Musica do nascimento aos dez anos de idade**

Este trabalho foca-se na aprendizagem da música com crianças entre os nove e os treze anos de idade, contudo, a música não começa para eles apenas nessa idade, já antes todos as crianças tomaram contacto, de uma forma ou de outra com este fenómeno. Ele, por sua vez, condiciona o evoluir do pensar musical consoante as experiências passadas, em especial as muito precoces ou até, na sua vida intrauterina. Passamos então a analisar a evolução da influencia da música no desenvolvimento da criança.

Todas as experiências musicais desenvolvidas na primeira infância sobretudo aquelas em que o bebé participa ativamente, mas também as canções de embalar, podem colaborar no desenvolvimento das redes neurais indispensáveis ao processamento da música numa fase posterior, como defende Trehub (1984).

Donald Hodges é Professor de Música e Diretor do Instituto de Pesquisa de Música na Universidade do Texas em San António. Tem publicado muito na área da musica e psicologia da música e está envolvido numa série de estudos de imagens cerebrais de músicos.

Questiona aquele investigador, como seria tentar acalmar um bebê com cólicas sem balançar ou cantar uma canção de embalar. É por isso que as experiências musicais são parte do património de vivências da infância.

Aquele autor, citando Lecanuet (1996) diz-nos que são várias as evidências que mostram que o feto humano é sensível aos sons, incluindo os sons musicais. Pouco depois do nascimento, o bebê é capaz de virar a cabeça na direção de uma voz, procurando assim a fonte sonora. No final da primeira semana de vida, os bebês são capazes de selecionar a voz da mãe, de entre um grupo de vozes femininas. Hodges, citando Trehub (1984) refere que os bebês são capazes de mexer os seus membros de forma sincronizada com a linguagem de quem cuida deles.

Hodges corroborando a opinião de outros investigadores afirma que uma quantidade significativa das interações entre um recém-nascido e de quem cuida dele fundamenta-se na emissão de som. Estas pessoas cantam canções de embalar e conversam com eles, há ainda berços musicais e brinquedos que emitem sons. Assim, o bebê aprende desde logo a comunicar através da manipulação daqueles elementos sonoros para expressar estados de humor, tais como fome, dor, medo ou felicidade. Podemos dizer então que o bebê exhibe comportamentos musicais, principalmente por via dos mecanismos herdados.

Assim, Hodges (2002), baseando-se em Davidson, McKernon e Gardner (1981); Dowling (1999); Gembris (2002); Gembris e Davidson (2002); Imberty (1996); McDonald e Simons (1989); H. Papousek (1996); M. Papousek (1996); Pouthas (1996); Simons (1986) apresenta o seguinte esboço de desenvolvimento musical:

**Pré-natal:** Cada vez se sabe mais sobre as reações do feto ao som e à música, no entanto pouco se sabe sobre o impacto dessas experiências no desenvolvimento musical do indivíduo ao longo da vida.

**Nascimento até 1 ano:** A iniciação à produção de sons vocais dá-se por volta das 15-16 semanas. Aos cinco meses de idade os bebês demonstram uma sensibilidade para o contorno melódico e mudanças rítmicas. Com seis meses de idade os bebês um bom nível na correspondência de afinações específicas. Ao longo do primeiro ano de vida, a maioria dos bebês responde aos estímulos musicais utilizando os balbucios que compreendem uma experimentação melódica significativa.

**1-1,5 anos:** Nesta fase, a ativação musical desenvolve-se através de balanços, da marcha e rolando. É aqui que também acontece o presenciar atento das melodias pronunciadas por outros.

**1,5-2,5 anos:** Este é um período em que a música acontece de forma espontânea, isto é, a criança utiliza fragmentos de música e improvisa. Essas músicas não são claramente organizadas, contêm ritmos simples e tonalidades por vezes irregulares.

**2,5-3 anos:** Neste período as canções espontâneas entram gradualmente no dia-a-dia da criança que elabora um reconhecimento e imita as melodias populares do ambiente familiar. Acontece com frequência estas adotarem a forma de repetições múltiplas de excertos adquiridos e/ou variações. Ao longo do próximo período, a criança deve escolher as músicas culturalmente mais praticadas. Até ao final do terceiro ano de idade a criança será capaz de aprender estruturas rítmicas.

**3-4 anos:** A criança é capaz de reproduzir uma música completa em termos do contorno geral. Todavia, a interpretação com precisão nem sempre é possível, ao contrário de contorno.

**5 anos:** Nesta idade a criança é capaz de manter um ritmo constante e de cantar uma música inteira sem modulação. Aqui já se nota o aumento gradual da perceção do conjunto de vários elementos na música e não apenas o contorno.

Para caracterizar a evolução dos cinco anos que se seguem, baseado em Dissanayake, 2000; Gembris e Davidson, 2002, Hodges (2002) refere que a maioria das crianças vai adquirir cada vez mais musicalidade durante esta fase da vida. O ambiente familiar é fundamental para o desenvolvimento musical nos primeiros anos de vida. Todas as situações, não apenas para ouvir música, mas para interagir em jogos musicais e atividades, são essenciais para o desenvolvimento emocional e psicológico da criança.

Por fim, Hodges citando-se a si próprio (2000), Imberty (2000) e Trehub (2000) afirma que é cada vez mais evidente a predisposição de todos os seres humanos para a música e que esta predisposição é inata e tem consequências relevantes não só artisticamente, mas emocionalmente e socialmente.

## 2.4- FONTES SONORAS E PRÁTICAS DE ENSINO

Este estudo lida em grande parte, com as possibilidades de produção sonora de alguns objetos do quotidiano que se aproximam daquilo que mais atrás alguns autores definiram como sendo música. Assim, também aqui vamos tentar decifrar o que alguns autores consideram ser objetos sonoros.

### 2.4.1 - Objetos sonoros

Segundo Stefani (1987), “A nobre ideia da arte só se coaduna com materiais nobres; os ruídos ficam fora da esfera estética, na vida prosaica de todos os dias. Como aconteceu em muitos casos do género, a teoria musical tradicional tentou tornar natural esta distinção entre os materiais acústicos, explicando que os sons são produzidos por vibrações regulares e os ruídos por vibrações irregulares. De facto, para os físicos, os critérios e a verificação desta pressuposta regularidade são um pouco vagos, e a referida distinção revela-se atualmente aquilo que é na realidade: uma convenção útil para quem a utiliza, nada mais” (p. 96).

Referindo-se ao público, Stefani (1987) afirma: “O ideal seria que ele chegasse por si próprio a construir a definição que resulta de um olhar de conjunto para a prática artística dos nossos dias: qualquer tipo de atividade em torno de qualquer tipo de acontecimentos sonoros pode transformar-se em música. Esta é a definição adotada pela pedagogia e pela didáticas musicais mais criativas.” (p. 95).

Stefani, no seu livro *Compreender a Música*, apresenta-nos duas conclusões: “primeira conclusão: aquilo que hoje é ruído, hoje mesmo pode transformar-se em som; os limites da cultura não estão, por toda a parte, em constante movimento? Segunda conclusão: parece prudente adotar-se um conceito de material musical o mais amplo possível, de tal forma amplo que não exclua nenhum tipo de facto sonoro, existente ou possível. Portanto, música pode ser a atividade em torno de qualquer tipo de acontecimentos sonoros.” Stefani (1987, p. 97).

Também para o compositor francês, precursor da chamada “música concreta”, Pierre Schaeffer (1952), a ideia de objeto sonoro é essencial de acordo com a sua perspetiva teórica. Desde as suas primeiras teorias sobre as suas pesquisas sonoras, que Schaeffer utiliza esta expressão.

Passamos a analisar o significado da expressão “objeto sonoro” na pesquisa de Schaeffer, comparando-a com a noção do objeto musical. No artigo “L’objet musical”, publicado primeiramente na *Revue Musical*, Schaeffer utiliza as expressões “objeto musical” e “objeto sonoro” intuitivamente, sem as definir com precisão, como o fará mais tarde. Em algumas ocasiões estas expressões apresentam-se com o mesmo significado.

Schaeffer (1952), refere-se ao objeto musical como o objeto da linguagem que é utilizada entre o compositor e quem ouve a composição. Esta linguagem é musical e baseia-se numa determinada tonalidade com um enfoque especial na sua dominante e nas relações harmónicas que se podem estabelecer. Por este prisma, o objeto musical é o porta-voz da linguagem musical.

Por outro lado, o objeto sonoro e a linguagem da música não se cruzam. Schaeffer (1952) salienta que tanto a música tradicional como a música contemporânea, estão condicionadas pelos meios de “fazer música” e “escrever música”, pela notação e pela execução, o mesmo será dizer, pelos instrumentos tradicionais e pelas habilidades dos instrumentistas.

Schaeffer (1952) não considerava exequível a existência de uma série atonal. Para aquele músico, o ouvinte da música dodecafónica nunca iria abandonar a música tonal à qual estava ligado há séculos. Por outro lado, se a série dodecafónica fosse empregue com rigor, não se ouviria música, mas sim objetos sonoros elaborados a partir das combinações dos doze sons da escala dodecafónica.

Nesta perspetiva, Schaeffer considera que a música dodecafónica é semelhante à música concreta, com a diferença de que “ela é feita com instrumentos e signos musicais, enquanto a música concreta, em princípio, é feita com ruídos e signos plásticos” Schaeffer (1952, p.131). Por isso, o termo atonalismo só se iria referir em relação à música concreta. Desta forma, surge então o denominado “procedimento concreto” como nova forma de linguagem musical.

Para Schaeffer, a possibilidade de gravar a música veio trazer um cunho muito mais objetivo ao estudo do objeto musical. Por um lado a gravação facilitou o estudo da música, mas por outro também potenciou o estudo do som só por si, ou melhor, do objeto sonoro.

No texto de 1952, Schaeffer enfatiza outra característica do objeto sonoro: o facto deste não se limitar aos sons ditos musicais, de altura definida, mas abarcar também os ruídos. Schaeffer mostrou sempre alguma preocupação relativamente à desagregação dos sons do seu carácter dramático, do que ele chamava a “linguagem das coisas”, que então era a da música concreta. Schaeffer transformava sons de carácter dramático, como os sons de uma locomotiva, em objetos sonoros, aos quais denominava sons concretos. Esta transformação era feita através de processos de transformação sonora tais como a modulação dinâmica e a técnica do *sillon fermé*, que permite a repetição de um pequeno excerto gravado.

O objeto sonoro aparece através de meios operacionais. Ou seja, Schaeffer admite que se consegue o objeto sonoro, independente das relações musicais tonais ou dramáticas, abstratas ou concretas, através do procedimento concreto, que possui como ferramentas os instrumentos da música concreta.

Segundo Schaeffer (1966), outra característica do objeto sonoro é a sua delimitação numa unidade. Schaeffer explica esta unidade (a percepção de um conjunto coerente, delimitado no tempo e no espaço) através da Gestalttheorie. Podemos referenciar uma melodia, e esta será considerada como um objeto. Se considerarmos uma nota isolada, esta será compreendida como um todo coerente, um objeto. “Ela aparece como uma figura destacando-se contra um fundo” (p.274).

#### **2.4.2- Práticas musicais com fontes sonoras convencionais**

Vamos referir-nos agora, a práticas musicais com fontes sonoras que embora sejam consideradas convencionais, integram projetos diferentes e inovadores no sentido de não dar a ideia que o que é convencional está ultrapassado. Estes exemplos são por nós considerados importantes e significativos.

***El Sistema*** - desenvolvido em Caracas na Venezuela.

A propósito do trabalho desenvolvido pelo Instituto Baccarelli, no Brasil, cruzámos alguma informação e chegámos à Orquestra Sinfónica Simón Bolívar (*El Sistema*), com um projeto semelhante cujos objetivos, de carácter social, passam pela utilização da música como meio para ajudar crianças e adolescentes em situação de risco. O

projeto *El Sistema* alcançou um sucesso artístico enorme. Figuras como o maestro inglês Simon Rattle, diretor artístico da Filarmónica de Berlim, referem que este "É o maior acontecimento da música clássica no mundo inteiro". A Orquestra tem vindo a formar artistas que atualmente tocam nas melhores orquestras do mundo como o contrabaixista Edicson Ruiz que aos 17 anos se tornou o músico mais jovem a entrar para a tão conceituada Orquestra Filarmónica de Berlim.

*El Sistema* realiza intercâmbios com dois projetos semelhantes no Brasil: o Neojibá, na Bahia, e o já referido Instituto Baccarelli. Outros projetos têm vindo a ser desenvolvidos no âmbito da música erudita para comunidades em risco inspirados no *El Sistema* nomeadamente na Escócia e em três cidades americanas – Nova York, Los Angeles e Chicago.

**O Silk Road Project** : Projeto internacional de "boas práticas" em arte e educação.

O Silk Road Project é uma organização fundada pelo violoncelista Yo-Yo Ma, em 1998 com cariz artístico-cultural e educacional, sem fins lucrativos. Este projeto bebe inspiração na histórica e conhecida senda comercial *Rota da Seda*, e constitui uma metáfora atual para o intercâmbio multicultural e interdisciplinar. Com uma visão muito peculiar do mundo, esta organização agrega artistas e público de todas as partes do planeta. A mobilização de intervenientes neste projecto: artistas e público em geral, torna esta experiência riquíssima em termos de participação, variável significativa numa avaliação em arte e educação de acordo com Bamford (2007).

O *Silk Road Project* é liderado por Laura Freid e apresenta publicamente performances pelo *Silk Road Ensemble*. Este grupo é constituído por artistas reconhecidos internacionalmente bem como por compositores de mais de duas dezenas de países. O *Ensemble* desenvolve a sua atividade através de intercâmbios culturais/residências e workshops com o intuito de criar recursos e programas educacionais, o que do ponto de vista da relevância o torna fecundo.

Para Bamford, 2007 o aumento da participação em atividades deste género deve ser incentivado sem descurar a relevância. Uma forma de o conseguir é precisamente garantindo a qualidade artística e cultural que, no caso do projecto em análise, é uma questão prioritária. Tendo em conta ainda a perspetiva apresentada pela mesma autora a educação cultural baseia-se muitas vezes numa identidade nacional o que contraria a tendência cultural cada vez mais heterogénea das populações. Na nossa

opinião o projeto *Silk Road* vem inverter esta situação já que as suas práticas artísticas assentam no intercâmbio multicultural, o que contribui para que este seja um projeto com elevado nível de relevância.

Para a criação de recursos e programas educacionais, as escolas e os museus são alguns dos parceiros imprescindíveis neste projeto. Cada elemento do *Ensemble* é uma figura ímpar para garantir a virtude da arte arreigada em tradições genuínas fortalecendo simultaneamente as relações globais. Desde a Ásia à América do Norte, passando pela Europa, o grupo já submeteu à crítica internacional cinco álbuns.

Atualmente o grupo participa em vários musicais e projetos multimédia, apresentando performances inovadoras, com origem em tradições orientais e ocidentais miscenizadas, à luz das tendências artísticas contemporâneas.

Um dos objetivos principais do *Silk Road Project* é a criação de novas músicas, por isso tem estado envolvido no processo de contratação de cerca de 60 novos compositores e arranjadores de todo o mundo para levar a cabo a composição e execução de obras musicais multimédia.

O *Silk Road Project* está presente em vários museus e universidades nomeadamente na Universidade de Harvard e Rhode Island School of Design, onde as aulas têm por base a metáfora da *Rota da Seda* como uma nova abordagem para o estudo integrativo.

Na vertente da educação o projeto tem como objetivo principal incentivar a auto motivação para a aprendizagem através das artes. Assim, orientar o trabalho com os alunos, educadores e instituições com as quais mantêm parcerias são os princípios educacionais orientadores. Para isso o *Silk Road Project* disponibiliza também um portal que permite uma leitura e compreensão do mundo por meio de programas educativos audiovisuais multidisciplinares com explorações de temas inspirados na *Rota da Seda*.

Atualmente as iniciativas educacionais do projeto incluem vários programas multidisciplinares como: o *Silk Road Connect*, o currículo interativo intitulado *Along the Silk Road*, o DVD do *Silk Road Ensemble The Road to Beijing* ou *The Silk Road: A Musical Journey*

### 2.4.3- Práticas instrumentais com fontes sonoras alternativas

As práticas instrumentais com fontes sonoras alternativas não têm sido ao longo da história recente da música uma prática muito seguida. Acontece que, talvez devido às características da vida moderna e da forma de viver, todos os fenômenos sociais que influenciam a vida das pessoas, como todas as manifestações culturais e em especial a criação musical, tudo se torna muito efêmero e como tal passageiro. Este talvez seja o motivo pela qual nos últimos anos têm surgido propostas de práticas instrumentais pouco convencionais e como lhes chamamos neste trabalho “alternativas”. Vamos de forma muito breve referenciar algumas.

O grupo brasileiro “Barbatuques”, mostra-nos a exploração do corpo com batimento de palmas, pés, pernas e peito, assobios, estalar de dedos e sons onomatopéicos. Todos os sons podem ser utilizados para a criação e/ou execução musical, desde que se tenha em conta as características do som e as possibilidades que cada timbre oferece.

Hoje em dia existem vários grupos de percussão como Stomp, Uakti (oficina instrumental), Barbatuques (percussão corporal), Patubatê (sucata e música eletrônica), que usam além do próprio corpo, materiais e objetos variados para construir os seus instrumentos. A produção de sons faz-se através do próprio corpo, a percussão é muitas vezes realizada com a boca, com tubos e latas, panelas, cabos de vassoura, papelão, etc. Assim, a criatividade e a variedade de sons que podem ser produzidos nos mais diversos materiais é ilimitada promovendo-se desta forma a possibilidade de novas sonoridades.

Tendo em conta as ideias de Schafer, Sousa (2003) afirma que a principal tarefa do educador musical será “o constante estímulo da curiosidade do aluno em experimentar novas situações sonoras e usufruir desse prazer”. Acrescenta ainda que “Os sons obtidos, por exemplo, com uma simples folha de papel, poderão ser mais estimulantes do que os de um instrumento convencional ou de uma orquestra” (p. 9).

#### **2.4.4- Construção de objetos sonoro/musicais**

Tratando-se este estudo, numa das suas partes operacionais, da utilização de objetos do quotidiano, embora sem a característica destes serem construídos, parece-nos também fazer sentido incluir no texto, um espaço sobre a oportunidade de experiências destas poderem contemplar numa primeira fase a autoconstrução dos objetos. Por este motivo debruçamo-nos aqui sobre este assunto.

Para Gohn (2005), as práticas da construção de instrumentos e o trabalho exploratório de diferentes objetos sonoros são apontados por diversos autores como meio de desenvolvimento da criatividade dos alunos. De entre eles, o autor cita: Brito (2003); Schafer (1991) e Swanwick (2003) e justifica que esta prática suscita nos alunos a curiosidade e contribui para esclarecer questões ligadas à acústica e aos instrumentos musicais.

Brito (2003), salienta que a possibilidade de construir instrumentos artesanalmente assume especial importância numa época em que o fazer se torna uma atividade pouco desenvolvida pelas crianças, que normalmente encontram prontos os produtos que utilizam no seu dia a dia. Assim, no processo de construção de instrumentos musicais são desenvolvidas técnicas, é reforçada a aprendizagem, o planeamento e a execução, para além de ser um meio de ampliar a capacidade de (re)criar através da invenção de novas possibilidades.

Normalmente os instrumentos construídos com objetos alternativos têm aspetos estéticos variados, com colagens, pinturas e/ou revestimentos coloridos. Nesta questão devem tomar-se alguns cuidados, pois o material escolhido para a decoração dos instrumentos pode interferir no som produzido. Além disso será sempre interessante os criadores do instrumento deixarem visível a natureza dos materiais.

Na opinião de Jeandot (1997), a construção de instrumentos com material reciclável pode iniciar-se com um trabalho de reconhecimento dos sons, depois com o reconhecimento dos instrumentos e a construção dos mesmos.

Seguem-se alguns exemplos que Jeandot (1997) nos apresenta de instrumentos construídos com objetos do quotidiano: tambor de lata de tinta coberto com material elástico ou couro, sinos construídos com chaves presas num suporte, o reco-reco que

pode ser feito com a espiral de um caderno fixada numa superfície de madeira, latas de óleo, latas de refrigerante e garrafas cortadas, cheias com pedras pequenas, tampas de panelas que se assemelham a pratos, cascas de coco que podem ser percutidas uma contra a outra, as cabaças podem também transformar-se em chocalhos, tubos de bambu, de várias espessuras e tamanhos presos com linhas podem tornar-se xilofone, uma caixa de madeira como suporte para fixar fios de nylon de espessuras diferentes nas extremidades resulta num instrumento de corda.

Krieger (2005) sugere também as garrafas de som (no mínimo cinco garrafas iguais, com bocal pequeno, com quantidades diferentes de água), as flautas de PVC, o monocórdio feito com uma ripa de madeira, pregos e fio de nylon ou metal, entre outros.

No final de um processo de construção, de acordo com Brito (2003) há todo o interesse em ouvir isoladamente cada instrumento para analisar as características de cada material e desta análise chegar a determinadas conclusões nomeadamente em relação à duração dos diferentes sons ficando desta forma a saber quais os instrumentos que podem produzir sons curtos ou longos, quais os que podem variar a intensidade, se são graves ou agudos, se podem ser afinados, ou simplesmente se produzem apenas ruídos. A construção dos instrumentos é importante mas só tem verdadeiro significado se pudermos fazer música com eles e assim transformamos materiais variados em meios para a expressão musical.

Em relação à construção de instrumentos, Sousa (2003) apresenta-nos outro ponto de vista e refere que os instrumentos ou objetos sonoros construídos pelos alunos, além de produzirem sons timbricamente diferentes dos comuns e de não ser necessária nenhuma técnica específica para que possam ser tocados encerram em si uma relação de afeto com quem os criou.

Neste capítulo optámos por dar especial relevo à abordagem de dois tipos de pedagogia musical: a ativa e a criativa uma vez que estas se adequam, no nosso entender, ao tipo de trabalho que nos propomos realizar nesta investigação. Também considerámos pertinente a abordagem, neste capítulo, do tema - ciência som e música, por considerarmos importante o conhecimento de determinados fenómenos científicos para uma melhor compreensão do nosso estudo.

Concluída a revisão da literatura, passamos ao capítulo III no qual iremos explanar a metodologia do estudo.

### III- METODOLOGIA DE ESTUDO

A metodologia é considerada essencial para tentar demonstrar as percepções que à partida iremos formular para testar a validade da nossa proposta metodológica relativamente ao ensino da educação musical com jovens alunos de 10 a 12 anos de idade.

O quadro que se segue esquematiza a metodologia utilizada de forma sumária.

Quadro 3.1- Metodologia utilizada no estudo

OBJETIVOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS	ANÁLISE
Resultados escolares	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação direta</li> <li>• Testes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grelhas de registo</li> <li>• Grelhas de registo da avaliação</li> </ul>	Quantitativa (análise estatística)
Agradabilidade dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inquérito por questionário</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário</li> <li>• Diário de bordo</li> </ul>	Quantitativa (análise estatística)  Qualitativa (análise de conteúdo)

Passamos a descrever todos os passos da experiência realizada.

#### 3.1- Modelo de investigação

Quanto ao método, neste trabalho realizámos um estudo de caso que consta de uma experiência de ensino diversificada sobre duas práticas instrumentais aplicadas a um grupo/turma de alunos. Utilizámos uma metodologia mista: quantitativa e qualitativa.

No que concerne ao propósito aplicámos uma pesquisa do tipo investigação-ação por se tratar de um processo de investigação baseado essencialmente na mudança pela ação desenvolvida. Esta foi aplicada a uma turma de 28 alunos do 5º Ano de escolaridade, do 2º Ciclo do Ensino Básico da Escola Básica 2,3 Prof.<sup>a</sup> Diamantina Negrão em Albufeira, nas aulas curriculares de educação musical. Decorreu durante um período experimental de cerca de seis meses. Foram utilizadas duas práticas pedagógicas distintas que representam duas práticas instrumentais.

Os alunos durante doze semanas, o equivalente a 22 unidades letivas de noventa minutos, em cada um dos períodos letivos (primeiro e segundo) foram submetidos às duas práticas instrumentais diferenciadas, primeiro a chamada “alternativa” e depois a “convencional”. A fase operacional teve início no dia 28 de Setembro de 2011 e terminou no final de Março de 2012. Em anexo encontra-se a representação gráfica da calendarização das sessões.

### **3.2. Objetivo geral**

Neste estudo pretende-se avaliar o efeito da aplicação das duas práticas instrumentais através da comparação da turma por via da análise das respostas ao questionário aplicado aos alunos e por via da análise do rendimento escolar dos alunos na disciplina de educação musical.

A avaliação do efeito da aplicação das duas práticas instrumentais será feita através:

- ✓ da comparação da turma através da análise das respostas ao inquérito aplicado aos alunos no fim de cada uma das duas fases de experiência;
- ✓ da comparação da turma através da análise do rendimento escolar dos alunos na disciplina de educação musical, feita tendo por base a avaliação sumativa no final dos 1º e 2º períodos letivos.

### 3.3. Questão de partida e questões e investigação

O problema de investigação é traduzido na seguinte questão de partida:

Que diferenças existem entre os efeitos da utilização da prática instrumental convencional e da prática instrumental alternativa?

Este problema remete-nos para as seguintes questões de investigação:

- Das duas práticas instrumentais qual a que contribui mais para a agradabilidade dos alunos?
- Das duas práticas instrumentais qual a que contribui mais para a melhoria dos resultados escolares dos alunos?

### 3.4. Hipóteses

Dos objetivos do estudo decorre a formulação das seguintes hipóteses:

**H1:** Existem diferenças significativas nos efeitos da aplicação das duas práticas instrumentais , na aprendizagem musical.

**H2:** A “Prática Instrumental Convencional” revela-se mais favorável à educação musical dos elementos da população-alvo.

**H3:** A “Prática Instrumental Alternativa” revela-se mais favorável em relação à agradabilidade dos elementos da população-alvo.



## IV- MATERIAIS E MÉTODOS

### 4.1- Caracterização da amostra

Nesta caracterização, sempre que foi necessário apresentar uma listagem dos participantes e para manter o seu anonimato, recorreu-se à codificação da sua seriação através da atribuição de números e letras do alfabeto, “RP” para raparigas e “RZ”, para rapazes.

Não se procedeu a nenhuma técnica de amostragem em virtude de, por conveniência do estudo a amostra estar já previamente definida. O estudo foi realizado com a turma B do 5º ano de escolaridade que é constituída por 28 indivíduos.

Quadro 4.1- Distribuição da amostra segundo o sexo

<b>Género</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>Masculino</b>	15	53,6
<b>Feminino</b>	13	46,4
<b>Total</b>	28	100,0

Tendo em conta a idade, a amostra caracteriza-se por uma baixa amplitude etária uma vez que as idades dos alunos se situam entre os nove e os doze anos distribuídos com a frequência revelada no seguinte quadro.

Quadro 4.2- Distribuição da amostra segundo a idade

<b>Idade</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
<b>9 Anos</b>	5	17,9
<b>10 Anos</b>	18	64,2
<b>+ 10 Anos</b>	5	17,9
<b>Total</b>	28	100,0

Quanto aos “hábitos musicais”, dos 28 alunos que constituem a turma só dois tiveram aulas de expressão musical na escola, durante o primeiro ciclo do ensino básico, no

âmbito das atividades extra curriculares. Outros dois alunos tiveram aulas de música numa escola particular.

Segundo testemunho dos alunos, a prática da expressão musical nas aulas (durante o primeiro ciclo) cingia-se à preparação de canções/músicas que eram apresentadas em datas festivas. No presente ano letivo apenas uma aluna faz intenção de frequentar aulas de música fora da escola. Os hábitos de frequência de espetáculos musicais são escassos por parte destes alunos. Apenas cinco já foram assistir a um espetáculo musical. De uma forma geral o estilo de música que os alunos preferem ouvir é o Pop/Rock, no entanto existem dois alunos que dizem só ouvir música nos spots televisivos publicitários.

Também interessante para esta caracterização era saber quais os antecedentes familiares dos participantes relativamente ao contacto com hábitos musicais dos seus progenitores e para tanto consideraram-se categorias como: “Toca /canta”; “Tem instrumentos em casa” e “Ouve música em casa”. As respostas estão compiladas num quadro que se encontra em anexo.

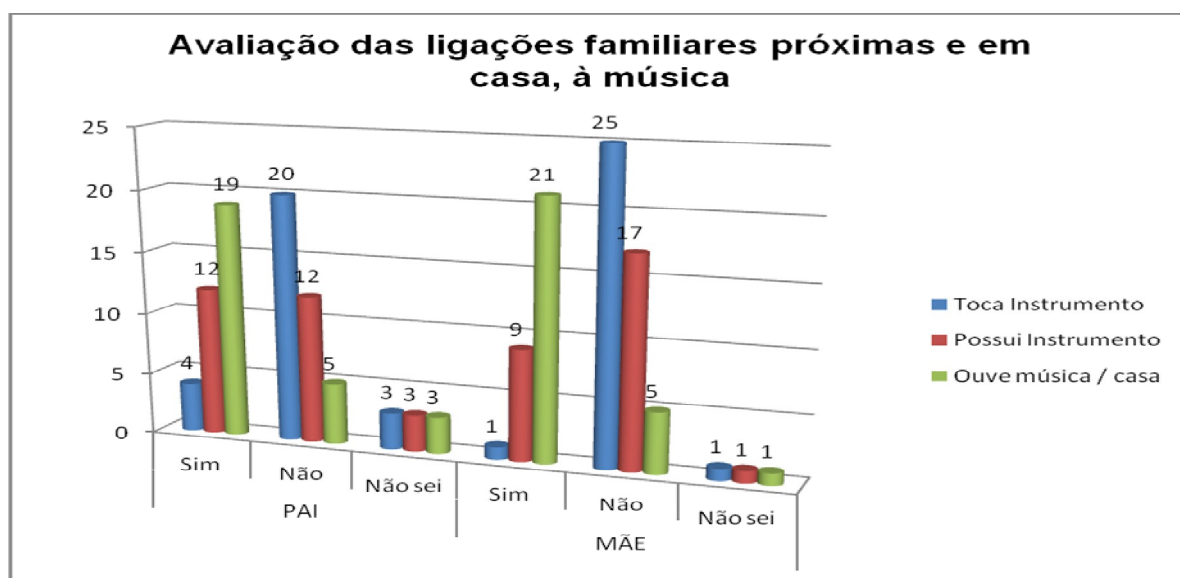


Gráfico 4.1 - Ligações familiares/hábitos relativamente à música

Nesta representação gráfica podemos constatar o elevado número de respostas negativas quanto à categoria “Toca/canta” nos dois géneros inquiridos. Por outro lado a categoria “Ouve música em casa” regista em elevado número de respostas positivas também em ambos os géneros.

## 4.2- Descrição das variáveis

As diferentes variáveis presentes neste estudo serão duas, ambas designadas por “dependentes”, a agradabilidade dos alunos e os resultados escolares, traduzidos pela “Avaliação sumativa de final de período”.

As variáveis designadas por independentes, sobre os quais se quererão ver reproduzidos os efeitos das duas práticas instrumentais, são a “Prática Instrumental Convencional” e a “Prática Instrumental Alternativa”.

Na avaliação das variáveis efetuar-se-á um cruzamento das duas variáveis dependentes, com as duas variáveis independentes.

O tipo de “desenho” escolhido, de grupo único de sujeitos, foi medido duas vezes, no final do primeiro período e depois no final do segundo período. As diferenças encontradas refletem o efeito do tratamento aplicado. Envolve duas medidas da variável dependente numa sequência temporal previamente fixada e assumindo muita importância o segundo momento da medição.

## 4.3- Instrumentação

Ao longo das 44 sessões que comportou o programa da aplicação das diferentes práticas instrumentais foram utilizados vários tipos de instrumentos. A seguir discriminamos o material de som que foi utilizado nos dois períodos.

Quadro 4.3- Material de som utilizado

Nome	Quantidade	Marca/Modelo
Coluna de som	2	PEAVEY – OLKB 4436/4441
Mesa Mistura	1	BEHRINGER PMP2000
LeitorCD/MP3/USB XTREME CD2 MPS	1	VIS090078427
Teclado Yamaha	1	PSR E-223

Nas sessões do primeiro período foram utilizados apenas objetos sonoros. No quadro que se segue descriminamos o material de que é feito cada um dos objetos bem como a quantidade de unidades que foram utilizadas.

Quadro 4.4- Objetos sonoros utilizados

<b>Objeto</b>	<b>Material</b>	<b>Quantidade</b>
Vassoura	Madeira e sintético	2
Raspador	Metal	1
Pente	Plástico	1
Moeda	Metal	1
Batedor de bolos	Metal	1
Abanador	Metal	1
Saleiro c/sal	Plástico	2
Caixa de fósforos	Madeira	3
Escova	Plástico	2
Copo	Papel	6
Talher	Metal	2
Suporte de guardanapos	Metal	1
Dicionário	Papel/cartão	1
Concha	Orgânico	2
Garrafas	Vidro	12
Pacote de batatas	Cartão e plástico	1
Paliteiro c/palitos	Plástico e madeira	1
Colher	Metal	6
Paus chineses	Madeira	2
Tigela	Plástico	1
Copo	Vidro	1
Caixa de sapatos	Cartão	1
Sinos	Metal	2
Berlindes	Vidro	20
Lata	Metal	1
Colher	Madeira	1

Durante as sessões do segundo período foram utilizados instrumentos Orff cujas características específicas salientamos no quadro que se segue:

Quadro 4.5 – Instrumentos Orff utilizados

Nome	Quantidade	Referência	Marca/Modelo
Xilofone contralto diatónico c/ baquetas	1		JXS
Xilofone soprano diatónico c/ baquetas	1		GB
Xilofone baixo diatónico c/ baquetas	1		GB
Metalofone soprano diatónico c/ baquetas	1		GB Júnior
Metalofone baixo diatónico c/ baquetas	1		GB Júnior
Jogo de sinos contralto cromático c/ baquetas	3	JO 001.049	
Jogo de sinos soprano diatónico c/ baquetas	1		
Jogo de sinos contralto diatónico c/ baquetas	1		
Flauta de bísel	20		Hohner
Bongós	1 par	BO 009.049	
Caixa chinesa	10	CA 074.049	
Guizeira	3	GU 002.049	
Jogo clavas	7 pares	JO 004.049	CL-18
Maraca	1 par	MA 109.049	
Pandeirola s/pele	1	PA 021.049	TSR 10
Prato c/baquetas	4 pares	PR 003.049	C.530
Reco-reco duplo, c/ baquetas	1		PA-34
Tamborim	10		TB 10N
Triângulo, c/ baquetas	8		TR18
Bloco de 2 sons	4		
Pandeirola c/ pele	8		
Bombos	2		

#### **4.4- Atividades desenvolvidas**

As aulas/sessões tiveram por finalidade o desenvolvimento das competências artístico-musicais dos participantes de acordo com o esquema e características que a seguir se descrevem.

##### **Esquema geral das sessões**

As sessões corresponderam a um total de 44 unidades letivas de 90 minutos e foram divididas equitativamente em dois grandes blocos equivalendo cada um deles a um período letivo (1º e 2º respetivamente). No primeiro período foi implementada uma prática instrumental recorrendo a objetos sonoros escolhidos e trazidos para a aula pelos alunos. No segundo período a prática instrumental foi feita com recurso aos instrumentos Orff existentes já anteriormente na sala de aula.

Ao longo das sessões foram abordados os conteúdos musicais: Timbre; Elementos Expressivos, Altura, Ritmo; Forma; Géneros Musicais e Compositores (dados biográficos e obra). Em cada um dos períodos letivos, dedicámos as primeiras dezasseis sessões à abordagem de todos os conteúdos previstos na nossa planificação, que é aqui apresentada de forma esquematizada no ponto que se segue. A metodologia adotada foi baseada nos princípios da pedagogia musical ativa, de uma forma particular nos princípios de Carl Orff. Partimos da exploração do corpo para chegar aos instrumentos quer fossem objetos sonoros ou instrumentos Orff, do trabalho em grupo para o trabalho individual, da oralidade para a escrita, da experimentação para o conceito e do simples para o complexo.

As restantes seis sessões foram dedicadas à consolidação dos vários conteúdos musicais através da articulação destes entre si operacionalizada no repertório trabalhado. Nesta fase foi dada especial atenção à competência da interpretação e comunicação com vista à apresentação do produto final, na escola. Foi também nesta fase que introduzimos o acompanhamento instrumental gravado sobre o qual os alunos executaram as músicas anteriormente trabalhadas.

Nem sempre os conteúdos foram abordados individualmente (em cada sessão) uma vez que a abordagem é feita em espiral. Aconteceu frequentemente juntar diferentes conteúdos em função do repertório trabalhado. Isto é, na mesma música procurámos

sempre que possível encontrar e trabalhar os diferentes conceitos/conteúdos interligando-os. Estes conteúdos foram articulados por forma a contribuir para a aquisição das competências específicas da disciplina de educação musical, de acordo com o programa imanado pelo Ministério da Educação, tendo em conta os seguintes organizadores de aprendizagem: Interpretação e Comunicação, Criação e Experimentação; Perceção Sonora e Musical e Culturas Musicais nos Contextos. Para as operacionalizar definimos uma metodologia recorrendo a propostas de trabalho baseadas nos três grandes domínios da prática musical: **composição, audição e interpretação.**

Todo o trabalho desenvolvido com os alunos foi pensado em torno de uma vivência e experiência musical nestes domínios, recorrendo a atividades musicais diversificadas, que possibilitaram aos alunos, por um lado, o desenvolvimento das suas competências musicais e, por outro, o desenvolvimento de conhecimentos musicais, tudo isto de uma forma tão globalizante quanto possível. Os conteúdos musicais foram abordados sistematicamente e aprofundados continuamente ao longo das sessões. À medida que se avançou nesta abordagem o nível seguinte envolveu um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo em termos de elementos e conceitos musicais.

Especificando os domínios:

No domínio da audição pretendeu-se desenvolver a acuidade auditiva do aluno através da identificação de determinados parâmetros e/ou conteúdos do conhecimento prévio do aluno ou novos, e neste caso, teve de haver da nossa parte um encaminhamento do pensamento musical do aluno no sentido de o levar a descobrir o que se pretendia. Para este tipo de atividade utilizámos preferencialmente música gravada (por nos permitir ter maior variedade de exemplos), de diferentes géneros e estilos musicais com o intuito de alargar o conhecimento dos alunos nesta área. As atividades de audição permitiram analisar a música de forma crítica, argumentando sempre que possível, de acordo com os conhecimentos dos alunos. Desta forma consolidou-se a aprendizagem e construiu-se novo conhecimento.

No domínio da composição, o ponto de partida foi a criação de um código (não convencional) para representar aquilo que foi experimentado/executado nos instrumentos e/ou objetos sonoros, nomeadamente a duração dos sons, os elementos expressivos, ou o timbre, sempre de acordo com o conteúdo que se estava a explorar

na sessão. Só numa fase posterior foi apresentado o código convencional. Este processo de notação desenvolveu-se paralelamente ao da experimentação, feita através da imitação e da improvisação.

No domínio da interpretação pretendeu-se desenvolver ao longo das sessões a capacidade de preparar individualmente pequenos trechos musicais rítmicos e/ou melódicos, e em grupo pequenos arranjos musicais. Numa fase seguinte foi privilegiado o trabalho de apresentação dos trechos e/ou arranjos preparados anteriormente.

Associado ao processo de composição e interpretação esteve sempre presente o aspeto crítico. Para a análise e crítica tanto da composição como da interpretação foi privilegiado o modo de organização do trabalho em grande grupo (turma).

No quadro que se segue, na coluna '*Competências gerais a desenvolver*', serão privilegiadas as assinaladas com os algarismos 1, 3, 5 e 9, de acordo com o Projeto Curricular da turma.

Quadro 4.6 – Planificação geral das 44 sessões

Competências gerais a desenvolver	Competências específicas a desenvolver na Educação Musical	Conteúdos programáticos	Experiências de aprendizagem de âmbito disciplinar
<p>(1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;</p> <p>(2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;</p> <p>(3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;</p> <p>(4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;</p> <p>(5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;</p> <p>(6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformação em conhecimento mobilizável;</p> <p>7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;</p> <p>(8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;</p> <p>(9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;</p> <p>(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida;</p>	<p><b>Interpretação e Comunicação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Preparar, apresentar e avaliar peças musicais diferenciadas;</li> <li>- Ensaiar e apresentar publicamente interpretações individuais e em grupo de peças musicais;</li> </ul> <p><b>Criação e Experimentação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar diferentes conceitos, códigos e convenções para a criação de pequenas peças e improvisações musicais;</li> <li>- Manipular conceitos, códigos, convenções e técnicas instrumentais e vocais para criar e arranjar músicas em diferentes estilos e géneros contrastantes.</li> </ul> <p><b>Percepção sonora e Musical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ouvir, analisar, descrever e classificar diferentes fontes sonoras e conceitos musicais.</li> <li>- Reconhecer um âmbito de padrões, estruturas, efeitos e qualidades do som;</li> <li>- Identificar auditivamente, escrever e transcrever elementos e estruturas musicais;</li> </ul> <p><b>Culturas Musicais nos Contextos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar e comparar géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente</li> </ul>	<p><b>Timbre</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fontes sonoras convencionais e não convencionais;</li> <li>- Contraste e semelhança tímbrica; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Família dos timbres;</li> <li>- Mistura tímbrica;</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Elementos Expressivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortíssimo;</li> <li>- Pianíssimo;</li> <li>- Forte;</li> <li>- Meio forte;</li> <li>- Piano;</li> <li>- Crescendo;</li> <li>- Diminuendo.</li> </ul> <p><b>Altura</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voz falada;</li> <li>- Voz cantada;</li> <li>- Definida;</li> <li>- Indefinida;</li> <li>- Registos: agudo, médio e grave; <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pauta musical;</li> <li>- Notas musicais;</li> <li>- Escala Pentatónica;</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Ritmo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pulsação;</li> <li>- Figuras rítmicas (semínima, pausa de semínima, colcheia, mínima e pausa de mínima, semibreve e pausa de semibreve);</li> <li>- Compassos simples: binário, ternário e quaternário</li> <li>- Andamentos (presto, moderato, adágio, acelerando, e ritardando)</li> </ul> <p><b>Forma</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frase/motivo;</li> <li>- Ostinato;</li> <li>- Pergunta/ resposta;</li> <li>- Forma binária e ternária;</li> </ul> <p><b>Géneros musicais</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Música Tradicional Portuguesa <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pop</li> <li>- Rock</li> </ul> </li> </ul> <p><b>Compositores</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dados biográficos e obras (dos compositores das peças e/ou excertos apresentados)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de reconhecimento de sons</li> <li>- Audições para reconhecimento tímbrico</li> <li>- Descoberta das famílias dos timbres;</li> <li>- Identificação dos sinais de agógica e dinâmica;</li> <li>- Execução de peças respeitando os sinais de agógica e dinâmica, utilizando os objectos sonoros e os instrumentos Orff (da sala de aula);</li> <li>- Composição de sequências melódico-rítmicas utilizando o código convencional e um código não convencional</li> <li>- Apresentação do metrónomo e explicitação da sua função;</li> <li>- Execução de peças com base na escala pentatónica,</li> <li>- Identificação e utilização das figuras rítmicas de som e de silêncio correspondentes;</li> <li>- Execução de padrões rítmicos;</li> <li>- Audições musicais activas de pequenas obras eruditas;</li> <li>- Interpretação de canções em língua portuguesa e estrangeira;</li> <li>- Identificação de géneros e estilos musicais;</li> <li>- Pesquisa sobre os dados biográficos dos vários compositores em estudo;</li> </ul>
<b>Avaliação</b>	Registos no diário de bordo da autora; retroação escrita das experiências por parte dos sujeitos através de respostas a perguntas efectuadas pontualmente; retroação por parte da professora de Educação Musical; Imagens fílmicas e imagens fotográficas captadas durante as sessões.		

#### 4.5- Características da Prática Instrumental no 1º período

As aulas lecionadas neste período basearam-se no trabalho desenvolvido em torno da improvisação, da composição, da interpretação e do desenvolvimento da acuidade auditiva. Nesta fase para a interpretação/execução instrumental a fonte sonora escolhida foi, como já referimos anteriormente, utensílios/objetos que normalmente no dia-a-dia são usados para outros fins que não o de emitir sons e construir desta forma música. Estes objetos/utensílios sonoros são referidos aqui como instrumentos alternativos.

As atividades neste período iniciaram-se com a sensibilização dos alunos para esta forma de fazer música através do visionamento de um concerto gravado em DVD do grupo “*Stomp*”.

Embora o trabalho desenvolvido tivesse por objetivo a utilização dos objetos como fonte sonora, as atividades iniciavam-se sempre pela exploração rítmico-corporal.

Numa primeira fase foi feita uma recolha de objetos/utensílios com potencial sonoro. Depois de explorados em relação à altura estes foram selecionados e agrupados em duas categorias: os que produzem sons de altura definida e os que produzem sons de altura indefinida. O trabalho de exploração tímbrica e das qualidades e potencialidades de cada objeto/utensílio foi feito com base na improvisação. Paralelamente as competências relacionadas com a audição registaram um desenvolvimento acrescido. Na primeira categoria de objetos sonoros foram agrupadas garrafas de vidro com sons de diferentes alturas, com as quais foram interpretadas pequenas melodias compostas pelos alunos e outras já existentes. Com os objetos sonoros de altura indefinida foi realizado um trabalho de improvisação com o intuito de os explorar quanto ao timbre e outras características, à semelhança do que aconteceu numa primeira fase com os de altura definida.

Numa segunda fase foram criados ostinatos rítmicos que vieram a servir de acompanhamento a pequenas músicas (umas compostas pelos alunos outras já existentes). Quando se passou da improvisação para a composição foi criado um código para representar as composições e só depois foi dado a conhecer aos alunos o código convencional. Numa fase posterior deu-se especial ênfase à audição musical (ativa), levando os alunos a refletir sobre a música.

Passamos a discriminar o repertório utilizado ao longo das várias sessões do primeiro período. Especificámos primeiro o conteúdo a que nos referimos, de seguida a peça, identificando o nome do autor, e de seguida uma breve explicação sobre o objetivo da utilização daquela peça.

### **Timbre**

- ♪ Concerto “Stomp – out loud” em DVD do grupo musical Stomp - Sensibilizar para a utilização de objetos sonoros na música.

### **Ritmo**

- ♪ “O amor das três laranjas” de Prokofiev - Identificar a presença da pulsação na música.
- ♪ “Lux Aeterna” de Giorgy - Identificar auditivamente a ausência de pulsação.
- ♪ “Ora ponha aqui o seu pezinho” – Identificar auditivamente o compasso binário e acompanhar com padrões rítmicos utilizando objetos sonoros.
- ♪ “Smooth” de Carlos Santana – Identificar o acompanhamento rítmico.
- ♪ “Na gruta do rei da montanha” de Edward Grieg. Audição musical ativa com o musicograma. Trabalhar o ritmo das palavras.
- ♪ “O Moldava” de Smetana - Executar o acompanhamento com padrões rítmicos utilizando as figuras rítmicas colcheia, semínima e mínima.

### **Altura**

- ♪ “Não posso cantar só posso falar” de Mind de Gap - em estilo Rap - Explorar a voz falada e a voz cantada. Executar/interpretar sons vocais de altura definida e indefinida.
- ♪ “3 notas” de Nuno Rocha – aprendizagem das notas mi, fá e sol, na pauta e execução nas garrafas.
- ♪ “Melodia Pastoral” de Pierre Van Hauwe – Aprendizagem das notas lá e si, na pauta e execução nas garrafas.
- ♪ “1,2,3” de Pierre Van Hauwe – Aprendizagem das notas dó (grave) e ré, na pauta e execução nas garrafas.
- ♪ “Funga Alafia” – Trad. Libéria – Aprendizagem da nota dó (agudo), na pauta e execução nas garrafas.

## Elementos expressivos

- ♪ “Arlesiana” de George Bizet – Ouvir e identificar sons em piano (*p*), meio forte (*mf*) e forte (*f*).
- ♪ “Danças Eslavas” de Antonín Dvrák – Acompanhar a música com sons em *p* e *f* utilizando os objetos sonoros.

## Forma

- ♪ Jogo “Perguntar e responder” do livro “101 jogos musicais” de Jerry Storms – Treino de pergunta e resposta com frases rítmicas utilizando objetos sonoros.
- ♪ “Quinta Sinfonia” de Beethoven – Ouvir e reconhecer o motivo da música
- ♪ “Insensatez” de Tom Jobim – Ouvir e reconhecer o motivo da música

## Música Tradicional Portuguesa

Para identificar o timbre:

- ♪ “Corridinho” (Algarve, Loulé, 1988) CD 6 da Coleção *Portugal Raízes Musicais*
- ♪ “Tanchão” (Açores, Ilha de S.Miguel, 1997) CD 6 da Coleção *Portugal Raízes Musicais*
- ♪ “Bailinho ao Despique” (Madeira, 1990) CD 6 da Coleção *Portugal Raízes Musicais*
- ♪ “Sarapateado” (Alentejo, 1984) CD 5 da Coleção *Portugal Raízes Musicais*

## Músicas trabalhadas para apresentar publicamente no final do primeiro período:

- “3 notas” de Nuno Rocha
- “Melodia Pastoral” de Pierre Van Hauwe
- “1,2,3” de Pierre Van Hauwe
- “Funga Alafia” Trad. Libéria
- “Tequilla” Arranjo do instrumental de N. Rocha e N. Ribeiro

De seguida apresentamos um quadro com a planificação do primeiro período tendo por referência os conteúdos programáticos

Quadro 4.7 - Planificação do 1º período por conteúdos programáticos

Conteúdos programáticos	Competências essenciais	Experiências de aprendizagem de âmbito disciplinar	Nº de Sessões
<p><b><u>Timbre</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fontes sonoras convencionais e não convencionais;</li> <li>- Família dos timbres;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir e identificar sons de diferentes fontes sonoras</li> <li>- Distinguir sons musicais e não musicais</li> <li>- Conhecer o timbre como qualidade do som               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir e identificar timbres</li> <li>- Agrupar timbres por famílias</li> </ul> </li> <li>- Experimentar timbres com objectos sonoros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos de reconhecimento de sons</li> <li>- Audições para reconhecimento tímbrico</li> <li>- Reprodução de sons/batimentos com o corpo e com objectos sonoros.</li> </ul>	3
<p><b><u>Altura</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Voz falada;</li> <li>- Voz cantada;</li> <li>- Definida;</li> <li>- Indefinida;</li> <li>- Clave de sol</li> <li>- Pauta musical;</li> <li>- Notas musicais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a altura como qualidade do som               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar sons de diferentes alturas</li> </ul> </li> <li>- Distinguir sons de altura definida e indefinida               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a pauta musical</li> </ul> </li> <li>- Compreender o processo da escrita na pauta musical               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a função da clave de sol</li> <li>- Desenhar a clave de sol na pauta</li> <li>- Identificar a posição relativa das notas musicais na pauta</li> </ul> </li> <li>- Tocar sons de diferentes alturas, utilizando objectos sonoros (garrafas)</li> <li>- Compor sequências melódicas utilizando os sons aprendidos</li> <li>- Interpretar melodias com os sons aprendidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição e apreciação de excertos musicais com sons de diferentes alturas</li> <li>- Audição de excertos musicais com sons de altura definida e indefinida</li> <li>- Conhecimento da pauta musical através do conto de uma história</li> <li>- Aprendizagem da escrita da clave de sol na pauta</li> <li>- Jogo para identificação da posição relativa das notas na pauta</li> <li>- Composição de pequenas frases melódicas utilizando a escrita das notas na pauta</li> <li>- Execução de frases melódicas utilizando objectos sonoros</li> </ul>	4+4
<p><b><u>Elementos Expressivos</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Forte;</li> <li>- Meio forte;</li> <li>- Piano</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a intensidade como qualidade do som</li> <li>- Reconhecer auditivamente sons piano, meio forte e forte</li> <li>- Criar um código para representar sons piano, meio forte e forte               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o código convencional para a representação dos sons piano, meio forte e forte</li> <li>- Interpretar pequenas peças e arranjos musicais com diferentes intensidades (piano, meioforte e forte) utilizando objectos sonoros</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição e apreciação de excertos musicais com diferentes intensidades</li> <li>- Criação de um código não convencional para representar sons p, mf e f</li> <li>- Apresentação do código convencional utilizado para representar os sons p, mf e f               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Execução de pequenas peças/arranjos, utilizando os objectos sonoros e respeitando os sinais de dinâmica,</li> </ul> </li> </ul>	1

Conteúdos programáticos	Competências essenciais	Experiências de aprendizagem de âmbito disciplinar	Nº de Sessões
<p><b><u>Ritmo</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pulsação;</li> <li>- Figuras rítmicas (semínima, pausa de semínima, colcheia, mínima e pausa de mínima,);</li> <li>- Compassos simples (binário)</li> <li>- Andamentos (presto, moderato, adágio).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o que é a pulsação</li> <li>- Identificar a presença e a ausência da pulsação em excertos musicais</li> <li>- Marcar um batimento regular</li> <li>- Ler palavras com ritmo</li> <li>- Distinguir ritmo de pulsação</li> <li>- Conhecer a duração como qualidade do som</li> <li>- Criar um código não convencional para representar a duração dos sons</li> <li>- Compor sequências rítmicas utilizando o código não convencional</li> <li>- Conhecer as figuras rítmicas: semínima, mínima e respectivas pausas e colcheia</li> <li>- Ler o código convencional das figuras rítmicas</li> <li>- Executar sequências rítmicas utilizando objectos sonoros</li> <li>- Conhecer o compasso binário</li> <li>- Reconhecer auditivamente mudanças de andamento</li> <li>- Criar simbologia para os diferentes andamentos</li> <li>- Conhecer a simbologia dos andamentos presto, moderato e adágio</li> <li>- Conhecer a finalidade do metrónomo</li> <li>- Interpretar músicas com objectos sonoros nos andamentos presto, moderato e adágio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de excertos musicais com pulsação e sem pulsação</li> <li>- Identificação da presença ou ausência de pulsação numa audição musical</li> <li>- Sentir a pulsação da música que ouve e mostrá-la com gestos</li> <li>- Leitura de palavras com ritmo</li> <li>- Criar um código para representar sons de diferente duração</li> <li>- Ler e experimentar frases rítmicas escritas em código não convencional utilizando objectos sonoros</li> <li>- Apresentação do código convencional para representar sons e silêncios de diferente duração - figuras rítmicas (semínima, mínima e respectivas pausas e colcheia)</li> <li>- Ler a notação convencional e executar o ritmo em objectos sonoros</li> <li>- Apresentar a identificação do compasso binário</li> <li>- Dividir frases rítmicas em compassos binários</li> <li>- Audição de excertos musicais em diferentes andamentos</li> <li>- Criar um código para representar diferentes andamentos</li> <li>- Apresentação da nomenclatura convencional para os diferentes andamentos: adágio, moderato e presto)</li> <li>- Apresentar um metrónomo pondo-o a funcionar durante a audição de uma peça</li> <li>- Interpretação de frases rítmicas, em compasso binário, utilizando objectos sonoros, com a marcação da pulsação pelo metrónomo</li> </ul>	6+1
<p><b><u>Forma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Frase/motivo;</li> <li>- Pergunta/ resposta;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar frases</li> <li>- Organizar motivos para construir frases</li> <li>- Identificar auditivamente pergunta/resposta</li> <li>- Improvisar sequências rítmicas em forma de pergunta/resposta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de excertos para identificar frases</li> <li>- Criar motivos rítmicos e/ou melódicos e organizá-los em frases</li> <li>- Executar as frases criadas anteriormente</li> <li>- Identificar auditivamente a pergunta e a resposta em frases musicais</li> <li>- Improvisar pergunta e resposta com batimentos nos objectos sonoros</li> </ul>	2

Conteúdos programáticos	Competências essenciais	Experiências de aprendizagem de âmbito disciplinar	Nº de Sessões
<p><b><u>Géneros musicais</u></b></p> <p>- Música Tradicional Portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a importância da música tradicional portuguesa</li> <li>- Conhecer as principais características da música tradicional do Algarve, Alentejo, Açores e Madeira.</li> <li>- Conhecer instrumentos característicos de cada região estudada</li> <li>- Interpretar músicas tradicionais executando os acompanhamentos com objectos sonoros</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de músicas de diferentes regiões de Portugal</li> <li>- Breve enquadramento da música tradicional portuguesa</li> <li>- Apresentação dos instrumentos tradicionais mais característicos de cada região</li> <li>- Execução de pequenos arranjos, para acompanhamento de músicas tradicionais, com objectos sonoros</li> </ul>	2
<p><b><u>Compositores</u></b></p> <p>- Dados biográficos e obra</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer dados biográficos dos compositores das peças e/ou dos excertos apresentados</li> <li>- Conhecer os aspectos principais da obra dos compositores apresentados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa sobre os dados biográficos dos vários compositores em estudo;</li> </ul>	*

\* Este conteúdo foi trabalhado ao longo das sessões, sempre que se proporcionou.

**Observações:** Na coluna do número de sessões o primeiro dígito refere-se ao conjunto de sessões dadas à abordagem do conteúdo (um total de 16) e o segundo às sessões dedicadas à consolidação do(s) mesmo(s) e à preparação da apresentação (um total de 6).

#### 4.6 -Características da Prática Instrumental no 2º período

O desenvolvimento da habilidade rítmico-melódica foi considerado o princípio norteador da estratégia utilizada fundamentada nos princípios de Carl Orff. As características principais das aulas lecionadas durante o segundo período assentaram na descoberta da música, no aluno e pelo aluno, para se alcançar realizações musicais, nomeadamente no que diz respeito à prática instrumental. Neste período foram utilizados os instrumentos Orff, considerados neste trabalho como instrumentos convencionais.

Com os principais objetivos de sensibilizar os alunos para aprender música e para tomar o gosto e afetividade pela música, as atividades realizadas continuaram a ser essencialmente de carácter prático, partindo do corpo para o instrumento e aumentando progressivamente o grau de dificuldade nas atividades propostas.

Assim, os jogos de regras simples, dificuldade, originalidade e cooperação utilizados, tiveram como objetivo desenvolver várias competências musicais como inventar, reproduzir sons nos instrumentos da sala de aula, reconhecer vários tipos de ritmos, estruturar sons, familiarizar-se com a escrita musical, etc. As principais atividades desenvolvidas foram:

- Jogos de Exploração Musical
- Composição de sequências melódicas e rítmicas
- Reprodução com instrumentos de sons isolados, frases e melodias
- Execução de acompanhamentos simples com pequena percussão
- Audição de sons, organização e classificação do som quanto ao timbre, duração, intensidade, altura e forma
- Audição e análise de excertos musicais de vários géneros e épocas

Numa segunda fase e no sentido de ampliar o trabalho de expressão instrumental, feito somente com pequena percussão, foi introduzida a flauta de bisel que por ser um instrumento melódico permitiu aos alunos a interpretação de pequenas melodias. Desenvolveu-se a aprendizagem da leitura e interpretação dos símbolos musicais (notas musicais, símbolos de dinâmica, de andamento...). Nesta fase, as atividades desenvolvidas foram:

- Reprodução de pequenas melodias por imitação e leitura
- Realização de padrões rítmicos e melódicos por imitação e leitura

- Criação e utilização de gestos, sinais e palavras para expressar e comunicar propriedades do som (timbre, altura, dinâmica, andamento e intensidade)
- Leitura das notas musicais na pauta e conhecimento de figuras rítmicas
- Interpretação instrumental de músicas apresentadas e de composições dos próprios alunos

Passamos a apresentar o repertório utilizado nas sessões do segundo período, à semelhança do que fizemos anteriormente quando nos referimos ao primeiro período.

### **Timbre**

- ♪ Exemplos sonoros dos instrumentos da sala de aula (Orff) – Conhecer o timbre dos vários instrumentos.
- ♪ Exemplo sonoro utilizado para identificar/distinguir o contraste a semelhança e a mistura tímbrica (manual Allegretto pg. 39, CD 1 faixa 22).
- ♪ Jogo “A tarefa impossível: uma história sonora de Marrocos” do livro “101 jogos musicais” de Jerry Storms – explorar tímbricamente os diferentes instrumentos da sala de aula.
- ♪ “Vira e Gira” de Jos Wuytack – Reconhecer a mistura tímbrica, criar o acompanhamento para a música utilizando vários timbres.

### **Ritmo**

- ♪ “Trepak” de Quebra-Nozes de Piotr Tchaikovsky – Ouvir e reconhecer a mudança de andamento (accelerando).
- ♪ “O relógio e as gravuras de Dresden” de Albert Ketèlbey – Identificar auditivamente o compasso quaternário.
- ♪ “Casey Jones” música de Eddie Newton, Arranjo de Phillip Kevere - Identificar e executar o ritmo e andamento (accelerando e ritardando).

### **Altura**

- ♪ “O amor de dois gatos” de *A criança e o feitiço* de Maurice Ravel – Audição do ‘diálogo entre os gatos’ para identificar os vários registos.
- ♪ “Vira e Gira” de Jos Wuytack - Explorar as notas da escala pentatónica e interpretá-las nos vários instrumentos de altura definida.
- ♪ “Small Music” de N. Rocha - Executar as notas si, lá e sol na flauta.

### Elementos expressivos

- ♪ “Trepak” de Quebra-Nozes de Piotr Tchaikovsky – Ouvir e realizar (em simultâneo) um gráfico de intensidade de sons.
- ♪ “Great News!” de Bruce Berr - Interpretar elementos expressivos: fortíssimo, pianíssimo, crescendo e diminuendo.

### Forma

- ♪ “A Noite” dos Sitiados - Identificar auditivamente a forma ternária. Executar a parte A com voz.
- ♪ “Star Quest” de Phillip Kereve - Identificar auditivamente a forma ternária.

### Música Tradicional Portuguesa

Para identificar o timbre:

- ♪ “Verde Gaio” (Lourinhã, 1983) CD 5 da Coleção *Portugal Raízes Musicais*
- ♪ “Moda da Ceifa” (Benavente, 1985) CD 5 da Coleção *Portugal Raízes Musicais*
- ♪ “Fandango” (Guarda, 1990) CD 4 da Coleção *Portugal Raízes Musicais*

### Músicas para apresentar publicamente:

- ♪ “1,2,3” de Pierre Van Hauwe
- ♪ “Great News!” de Bruce Berr
- ♪ “Vira e Gira” de Jos Wuytack
- ♪ “Funga Alafia” Trad. Libéria
- ♪ “Brass Fanfare” de Phillip Keveren
- ♪ “Tequilla” Arranjo do instrumental de N. Rocha e N. Ribeiro

Seguindo a mesma estrutura que utilizámos quando nos referimos à apresentação do plano das sessões para o primeiro período, agora apresentamos o plano do segundo período elaborado tendo como referência também os conteúdos programáticos.

Quadro 4.8 - Planificação do 2º período por conteúdos programáticos

Conteúdos programáticos	Competências essenciais	Experiências de aprendizagem de âmbito disciplinar	Nº de Sessões
<p><b><u>Timbre</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Família dos timbres;</li> <li>- Mistura tímbrica;</li> <li>- Contraste e semelhança tímbrica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer visualmente e auditivamente os instrumentos da sala de aula (Orff)</li> <li>- Distinguir e identificar o timbre dos instrumentos</li> <li>- Classificar os instrumentos da sala de aula por famílias</li> <li>- Experimentar timbres com os instrumentos da sala de aula (Orff)</li> <li>- Reconhecer auditivamente contraste e semelhança tímbrica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação dos instrumentos Orff da sala de aula</li> <li>- Exploração tímbrica dos instrumentos</li> <li>- Jogos de reconhecimento de sons</li> <li>- Reprodução de sons/batimentos com os instrumentos Orff da sala de aula</li> <li>- Audição de timbres contrastantes e semelhantes</li> </ul>	3
<p><b><u>Altura</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Registos: agudo, médio e grave;</li> <li>- Notas musicais;</li> <li>- Escala Pentatónica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a auditivamente sons em registo agudo</li> <li>- Reconhecer auditivamente sons em registo médio</li> <li>- Reconhecer a auditivamente sons em registo grave               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reproduzir através da voz e dos instrumentos da sala de aula, as notas musicais</li> <li>- Identificar a posição relativa das notas musicais na pauta</li> <li>- Reconhecer auditivamente a escala pentatónica</li> <li>- Executar a escala pentatónica com os instrumentos da sala de aula</li> <li>- Compor pequenas melodias com base na escala pentatónica</li> <li>- Interpretar melodias na escala pentatónica com instrumentos da sala de aula</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição e apreciação de excertos musicais com sons nos registos agudo, médio e grave</li> <li>- Audição de melodias escritas na escala pentatónica               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrita das notas da escala pentatónica na pauta musical</li> <li>- Composição de pequenas frases melódicas com base na escala pentatónica</li> </ul> </li> <li>- Introdução à flauta de bixel: posição das mãos, ataque e postura               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reprodução, na flauta e nos instrumentos de lâminas, das notas da escala pentatónica</li> <li>- Interpretação, nos instrumentos da sala de aula (lâminas e flautas de bixel), de melodias escritas na escala pentatónica</li> </ul> </li> </ul>	5+2
<p><b><u>Elementos Expressivos</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortíssimo;</li> <li>- Pianíssimo;</li> <li>- Crescendo;</li> <li>- Diminuendo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer auditivamente sons pianíssimo, fortíssimo, crescendo e diminuendo</li> <li>- Criar um código para representar sons pianíssimo, fortíssimo, crescendo e diminuendo</li> <li>- Conhecer o código convencional para a representação dos sons pianíssimo, fortíssimo, crescendo e diminuendo</li> <li>- Interpretar pequenas peças e arranjos musicais com diferentes intensidades ( pianíssimo, fortíssimo, crescendo e diminuendo ) utilizando instrumentos da sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição e apreciação de excertos musicais com diferentes intensidades               <ul style="list-style-type: none"> <li>- Criação de um código não convencional para representar sons pianíssimo, fortíssimo, crescendo e diminuendo</li> <li>- Apresentação do código convencional utilizado para representar os sons pianíssimo, fortíssimo, crescendo e diminuendo</li> <li>- Execução de pequenas peças/arranjos, com os instrumentos da sala de aula, respeitando os sinais de dinâmica</li> </ul> </li> </ul>	1+1

Conteúdos programáticos	Competências essenciais	Experiências de aprendizagem de âmbito disciplinar	Nº de Sessões
<p><b><u>Ritmo</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Figuras rítmicas (semibreve e pausa de semibreve)</li> <li>- Compassos simples (quaternário)</li> <li>- Andamentos acelerando, e ritardando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um código não convencional para representar som e silêncio</li> <li>- Compor sequências rítmicas utilizando o código não convencional</li> <li>- Conhecer as figuras rítmicas: semibreve e pausa de semibreve</li> <li>- Ler o código convencional das figuras rítmicas semibreve e pausa de semibreve</li> <li>- Executar sequências rítmicas utilizando instrumentos da sala de aula</li> <li>- Conhecer o compasso quaternário</li> <li>- Reconhecer auditivamente mudanças de andamento</li> <li>- Criar simbologia para os diferentes andamentos</li> <li>- Conhecer a simbologia dos andamentos acelerando e ritardando</li> <li>- Interpretar músicas com os instrumentos da sala de aula nos andamentos acelerando e ritardando</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Criar um código para representar som e silêncio de longa duração</li> <li>- Ler e experimentar frases rítmicas escritas em código não convencional utilizando instrumentos da sala de aula</li> <li>- Apresentação do código convencional para representar as figuras rítmicas semibreve e respectiva pausa</li> <li>- Ler a notação convencional e executar o ritmo em instrumentos da sala de aula</li> <li>- Apresentar a identificação do compasso quaternário</li> <li>- Dividir frases rítmicas em compassos quaternários</li> <li>- Interpretação de frases rítmicas, em compasso quaternário, utilizando os instrumentos da sala de aula</li> <li>- Audição de excertos musicais em diferentes andamentos (acelerando e ritardando)</li> <li>- Criar um código para representar andamentos (acelerando e ritardando)</li> <li>- Apresentação da nomenclatura convencional para os andamentos acelerando e ritardando</li> </ul>	4+1
<p><b><u>Forma</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ostinato</li> <li>- Forma binária</li> <li>- Forma ternária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar auditivamente ostinato</li> <li>- Compor sequências melódicas e/ou rítmicas em ostinato</li> <li>- Identificar a organização binária</li> <li>- Identificar auditivamente a forma binária</li> <li>- Identificar a organização ternária</li> <li>- Identificar auditivamente a forma ternária</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de excertos musicais com ostinatos rítmicos e melódicos</li> <li>- Composição de ostinatos rítmicos e de ostinatos melódicos</li> <li>- Audição de excertos musicais em forma binária</li> <li>- Interpretação de excertos musicais em forma binária</li> <li>- Audição de excertos musicais em forma ternária</li> <li>- Interpretação de excertos musicais em forma ternária</li> </ul>	2

Conteúdos programáticos	Competências essenciais	Experiências de aprendizagem de âmbito disciplinar	Nº de Sessões
<p><b><u>Géneros musicais</u></b></p> <p>- Música Tradicional Portuguesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer as principais características da música tradicional da Estremadura, Ribatejo e Beiras</li> <li>- Conhecer instrumentos característicos de cada região estudada</li> <li>- Interpretar músicas tradicionais executando os acompanhamentos com os instrumentos da sala de aula</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Audição de músicas das regiões: Estremadura, Ribatejo e Beiras</li> <li>- Apresentação dos instrumentos tradicionais mais característicos de cada região</li> </ul>	1+1
<p><b><u>Compositores</u></b></p> <p>- Dados biográficos e obra</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer dados biográficos dos compositores das peças e/ou dos excertos apresentados</li> <li>- Conhecer os aspectos principais da obra dos compositores apresentados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa sobre os dados biográficos dos vários compositores em estudo;</li> </ul>	*

\* Este conteúdo foi trabalhado ao longo das sessões, sempre que se proporcionou.

**Observações:** Na coluna do número de sessões o primeiro dígito refere-se ao conjunto de sessões dadas à abordagem do conteúdo (um total de 16) e o segundo às sessões dedicadas à consolidação do(s) mesmo(s) e à preparação da apresentação (um total de 6).

## Sessões Tipo

No âmbito deste estudo, das 22 sessões que correspondem a cada uma das partes, seleccionámos uma que se constitui como “sessão tipo” para melhor elucidar o trabalho desenvolvido.

O plano tem a seguinte estrutura: parte inicial, parte principal e parte final. A diferença mais significativa entre as sessões do primeiro período e as do segundo prende-se com as fontes sonoras utilizadas. Enquanto no primeiro o timbre principal foi o dos objetos sonoros, no segundo foi o dos instrumentos Orff da sala de aula. O repertório também se alterou acompanhando o aumento do grau de dificuldade.

Referindo-nos ainda à estrutura das sessões, no início foi sempre dedicado algum tempo à audição. Tratou-se de um momento relativamente curto porque o nível de concentração requerido por parte dos alunos é considerável e estes não conseguem manter os níveis de atenção elevados durante muito tempo. Seguiu-se a parte principal da sessão onde foi desenvolvido, em torno dos conteúdos musicais, o trabalho de leitura e interpretação, de criação, de montagem das músicas e foi também nesta parte que procedemos às correções que foram necessárias. A parte final era dedicada à apresentação do trabalho desenvolvido. Aqui procedemos à execução da(s) música(s) trabalhada durante a sessão.

Segue-se o exemplo de um plano tipo, neste caso escolhemos o plano da sessão realizada no dia 26 de Outubro. Nesta sessão foi desenvolvida a abordagem de um conteúdo novo, no caso a figura rítmica colcheia. O repertório escolhido para esta sessão, a música “Smooth” de Carlos Santana, foi pensado no sentido de diversificar os géneros/estilos musicais. Desta forma, e uma vez que nas sessões anteriores a esta tinha sido trabalhada música tradicional portuguesa (“Ora Ponha Aqui o seu Pezinho”), optámos por abordar nesta o género Pop/Rock, com o qual os alunos se identificam mais. Na sessão posterior foi dada atenção à música erudita (“Na Gruta do Rei da Montanha” de Grieg e “O Moldava” de Smetana).

Quadro 4.9 – Sessão tipo

Sessão do dia 26 de Outubro			
	Descrição	Reportório	Duração
Parte Inicial	- Audição da música “Smooth” para identificação do ritmo do acompanhamento.	“Smooth” de Carlos Santana	10 m
Parte Principal	- Reprodução do ritmo do acompanhamento da música “Smooth” com o corpo; - Aprendizagem da figura rítmica colcheia; - Criação de frases rítmicas utilizando as 5 figuras rítmicas já conhecidas; - Leitura das frases com instrumentos alternativos; - Organização de uma sequência com as frases criadas		75 m
Parte Final	- Execução da sequência rítmica com instrumentos alternativos		5 m

Em cada sessão era feito um relato escrito referenciando aquilo que de mais importante ficou, do ponto de vista da professora, relativamente àquela sessão, conforme exemplo que a seguir se mostra e que é parte integrante do “diário de bordo”, integrado num CD de apoio a este estudo.

Quadro 4.10 – Relato/resumo da sessão

SESSÃO Nº 8	DATA: 26 de Outubro
SUMÁRIO	
Audição da música “smooth” de Carlos Santana e identificação do acompanhamento rítmico. A figura rítmica colcheia. Criação de frases rítmicas. Leitura e interpretação das frases com instrumentos alternativos.	
ACONTECIMENTOS SIGNIFICANTES	
A envolvimento dos alunos na composição e execução das frases rítmicas.	
APRECIÇÃO	
Os alunos estão muito lentos a realizar as tarefas e há necessidade de consolidar as figuras rítmicas.	

#### **4.7- Limitações do estudo**

Ao longo do estudo que desenvolvemos deparámo-nos com algumas situações limitativas do próprio estudo e que não foi possível ultrapassar. Por um lado, o tamanho amostral (28 elementos), constituiu uma limitação uma vez que para extrapolar resultados e atribuir-lhes uma superior validade externa, que viesse permitir generalizar as conclusões a outras turmas e escolas. No fundo, os resultados alcançados poderiam não se confirmar se o grupo utilizado fosse outro ( outra turma), com diferentes níveis de atitude e empenhamento.

Também as condições infraestruturais não foram as melhores. As reduzidas dimensões da sala de aula, assim como a falta tanto de instrumentos Orff, como de objetos sonoros impediu que a fase experimental fosse mais agradável e atrativa.

Por fim, o tempo dedicado à fase experimental, seis meses, divididos em dois períodos de três meses, também acaba por constituir uma limitação do estudo para retirar conclusões com elevada validade científica.

Teria sido ideal, levar um ano letivo inteiro, nove meses, em que dois grupos funcionariam autonomamente: um utilizando a prática instrumental “alternativa”, outro utilizando a prática instrumental “convencional” e depois compararem-se os resultados e ainda com a possibilidade de introduzir algumas alterações na experiência, como o reforço em termos de estimulação, até para aumentar, tanto a validade interna, como externa da pesquisa. O facto do estudo constituir a base de uma dissertação de mestrado e estar limitada no tempo, acabou por inviabilizar uma fase experimental mais abrangente e cientificamente mais consequente, temos noção disso.

#### **4.8- Validade do estudo**

Nesta investigação utilizou-se a combinação de métodos quantitativos e qualitativos como um meio mais seguro e eficaz de concretizar um plano de investigação através do que em investigação se denomina triangulação. Neste caso executou-se uma

triangulação metodológica utilizando métodos diferentes para estudar o problema das duas práticas instrumentais como forma de alcançar uma melhor compreensão do fenómeno estudado, e permitir alcançar resultados mais seguros, tentando excluir enviesamentos.

Sabendo-se que a validade consiste na certeza de que os instrumentos utilizados numa investigação garantem que se atinjam resultados congruentes e passíveis de serem aceites numa determinada investigação.

Neste estudo, a preocupação com a validade foi, antes de mais, a exigência por parte do investigador na procura de que os seus dados correspondam estritamente àquilo que se pretende representar de um modo verdadeiro e autêntico.

Por se tratar de um estudo de caso a validade foi garantida de várias formas: por triangulação - utilizando diversas fontes de dados; através da verificação dos dados recolhidos garantindo que estes iam ao encontro daquilo que os participantes fizeram; por meio da observação repetida do fenómeno em estudo e envolvendo os participantes nas várias fases da investigação. Desta forma e de acordo com o pensamento de Carmo e Ferreira (1998) a validade interna foi assegurada.

Já relativamente à validade externa a possibilidade de generalização dos resultados para outros sujeitos e ambientes está ameaçada pois apenas se poderá considerar a validade dos resultados obtidos para um grupo com as mesmas características e em ambiente semelhante.

Sobre a ameaça que eventualmente se poderá apontar ao estudo devido ao facto da aplicação do primeiro trimestre poder influenciar a do segundo, não a consideramos relevante pois julgamos que existindo cerca de três semanas de intervalo na aplicação de uma prática e a respetiva transição para a outra poderá ter sido positivo no sentido de provocar algum esquecimento motor tornando mais neutra a segunda aplicação.

#### **4.9 - Técnicas e Instrumentos de Pesquisa**

Nesta investigação foi utilizado o método quantitativo operacionalizado através da grelha de observação para registo da avaliação na disciplina, usada em cada uma das sessões experimentais. O método qualitativo foi utilizado ao nível das respostas abertas incluídas no instrumento de registo - inquérito feito aos alunos no final da fase experimental.

Relativamente à recolha de dados, os instrumentos utilizados foram: ficha de observação; questionários e diário de bordo.

No caso da comparação a ser estabelecida a partir da análise da prática instrumental da turma, em cada um dos períodos letivos, a ficha de observação parece-nos ser o instrumento de recolha de dados mais adequado. Salienta-se que esta ficha, comportando vários parâmetros, permitiu recolher o nível do desempenho dos alunos, relativamente a cada uma das práticas, assentes nos três grandes domínios da prática musical: Composição, Audição e Interpretação.

#### **4.10 - Tratamento e Análise de Dados**

Relativamente ao tratamento e análise dos dados recolhidos recorreu-se à análise estatística para contabilização dos dados, quer na ficha de observação, quer nas respostas fechadas do inquérito. Os dados obtidos por meio da presente pesquisa foram inseridos num *software* computacional adequado, “*Excel for Windows*” sendo tratados segundo os procedimentos da estatística descritiva (frequência).

Além disso, as questões subjetivas (questões abertas) foram analisadas através do recurso à análise de conteúdo para interpretação das respostas do inquérito, tendo-se dividido as opiniões formuladas pelos alunos em cinco a sete categorias, para que depois se pudesse proceder à sua interpretação, tendo-se efetuado a respetiva apresentação gráfica.

## V- APRESENTAÇÃO DE RESULTADOS

Para a apresentação dos resultados decidimos seguir uma análise diferenciada dos resultados da avaliação sumativa de cada um dos dois períodos letivos e das respostas aos questionários.

Começámos primeiro pela análise quantitativa dos dados da avaliação sumativa realizada no final de cada um dos períodos letivos, assente também nos dados quantitativos dos quatro parâmetros que o grupo de educação musical da Escola Professora Diamantina Negrão considera para a avaliação da disciplina.

### 5-1 - Análise dos Dados da Avaliação Sumativa

Durante as sessões foi utilizada uma ficha de observação com uma grelha que contém vários parâmetros de entre os quais seleccionámos para este estudo como instrumento de análise os seguintes parâmetros de competência musical:

- 1- “INTERPRETAÇÃO / COMUNICAÇÃO”;
- 2-“CRIAÇÃO / EXPERIMENTAÇÃO”;
- 3-“PERCEÇÃO SONORA E MUSICAL”;
- 4-“CULTURAS MÚSICAS NO CONTEXTO”.

Cada um destes parâmetros tem a seguinte ponderação: 15% para a “interpretação / comunicação”; 40% para a “criação / experimentação”; 20% para a “perceção sonora e musical” e 5% para “culturas musicais nos contextos”, totalizando 80% da avaliação sumativa final. Em cada um destes parâmetros foram feitas duas avaliações em cada período, uma a meio depois de 11 sessões e outra no final das 22 sessões.

Os restantes 20% da avaliação sumativa recai sobre uma área que se designa por “Atitudes e Valores”, com os seguintes parâmetros em análise: relações interpessoais, com uma ponderação de 5%; interesse, cooperação e responsabilidade-7%; assiduidade /pontualidade-3% e autonomia- 5%.

Para este estudo podíamos ter feito incidir a nossa análise exclusivamente sobre as competências musicais. Contudo, achámos que a forma de estar dos alunos na aula, e a sua atitude perante as duas práticas instrumentais também seria importante avaliar para as relacionar com os resultados obtidos.

Os elementos de estatística descritiva que escolhemos para esta análise recaíram sobre a “Média” e a “Moda” por serem os de mais fácil e objetiva compreensão. O primeiro por ter um valor real e ser muito valorizado em termos de estudos e análises simples como esta, e o segundo, não por ter tanto valor mas por ser um dado facilmente objetivável, que nos dá o valor na frequência mais repetido. Não quisemos intencionalmente utilizar um parâmetro de muito valor como é o “desvio padrão” porque não se aplicava muito à escala utilizada nem ao nível de compreensão do fenómeno que se visava.

Registaram-se diferenças com algum significado nas avaliações dos alunos do primeiro para o segundo período em termos do nível atribuído no final de período na escala de 1-5 e a favor da prática instrumental aplicada no primeiro período.

Assim, tendo por base o valor da “Média” dos níveis atribuídos na disciplina de educação musical que obtivemos aquando da avaliação sumativa do 1º período escolar, quando esteve a ser aplicada uma prática instrumental que apelidámos de “instrumentos alternativos”, registou-se o valor de 3,51.

Por seu lado o valor da “Média” dos níveis atribuídos na avaliação sumativa no 2º Período escolar, quando esteve a ser aplicada uma prática instrumental que apelidámos de “instrumentos convencionais”, obtivemos um valor de 3,16.

Portanto, obtivemos um diferencial de 0,35 pontos a favor da prática instrumental com “instrumentos alternativos”, o que no conjunto de 26 alunos acaba por ser significativo.

Graficamente podemos representar a evolução da média tendo em conta os quatro parâmetros das competências musicais em análise bem como o parâmetro das atitudes e valores da seguinte forma:

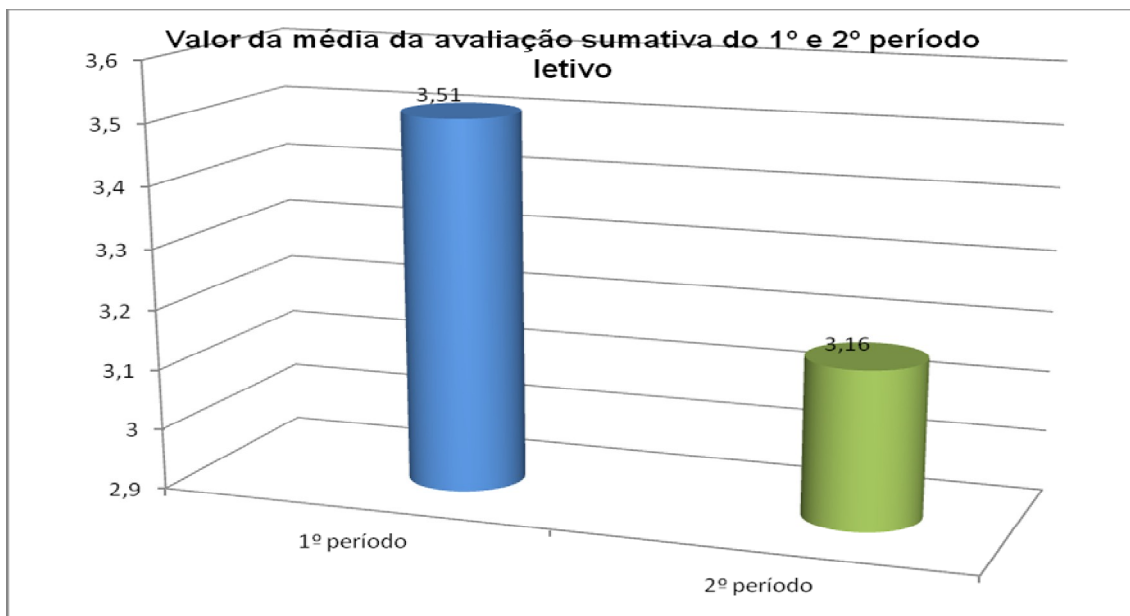


Gráfico 5.1- Valores da "Média" nos 1º e 2º períodos

Já tendo por base a distribuição dos níveis atribuídos nas avaliações sumativas correspondentes a cada prática instrumental, obtivemos no 1º período escolar, quando esteve a ser aplicada uma prática instrumental que apelidamos de "instrumentos alternativos", menos níveis 2 e 5 e mais níveis 3 e 4. Ou seja, esta prática instrumental parece atenuar os valores extremos da distribuição concentrando-os mais nos valores médios, como se pode observar no gráfico seguinte:

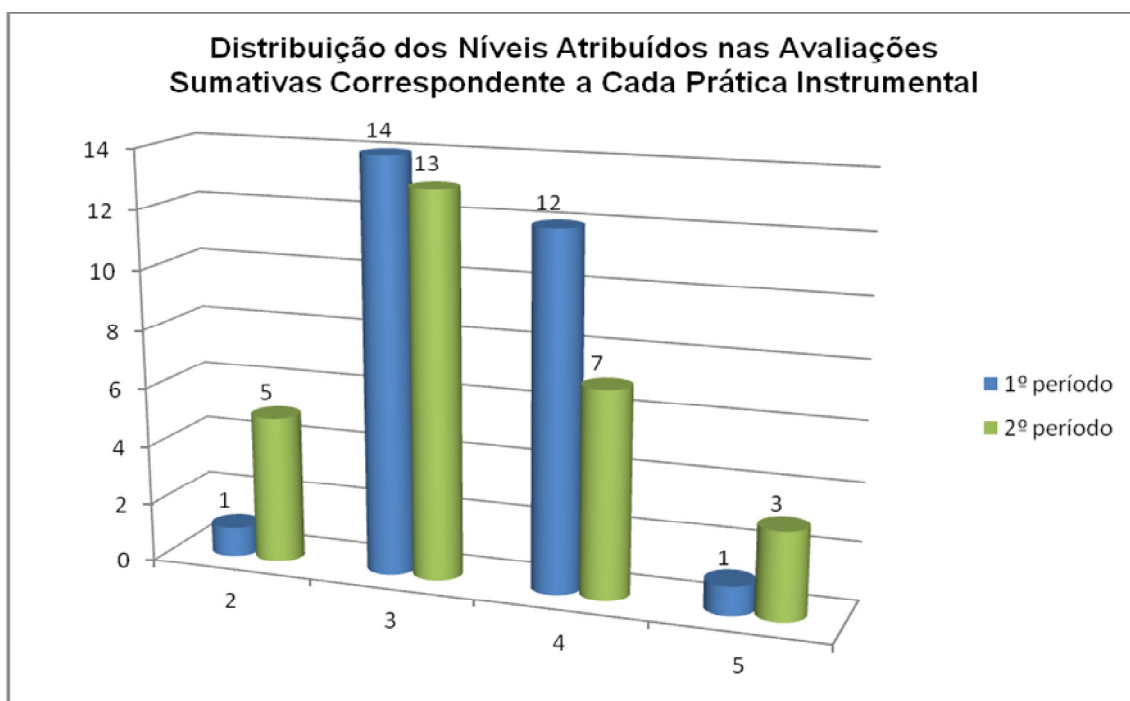


Gráfico 5.2- Distribuição dos níveis atribuídos nas avaliações sumativas correspondente a cada uma das práticas instrumentais

Tendo por base o valor da “Moda” tanto no 1º período escolar, quando esteve a ser aplicada uma prática instrumental que apelidamos de “instrumentos alternativos”, como quando esteve a ser aplicada uma prática instrumental que apelidamos de “instrumentos convencional”, o nível 3 foi o que mais se verificou.

Se incidirmos a nossa análise sobre os quatro parâmetros da competência musical em avaliação registamos que de uma forma geral não se registou diferença significativa nas avaliações dos alunos do primeiro para o segundo período no parâmetro de “culturas musicais no contexto” “onde os valores são praticamente os mesmos.

Já nos restantes três parâmetros: interpretação / comunicação”; “criação / experimentação” e “percepção sonora e musical” verificaram-se diferenças muito significativas a favor da prática instrumental “alternativa” de cerca de quatro pontos em cada um deles, conforme se pode observar pelo gráfico seguinte:

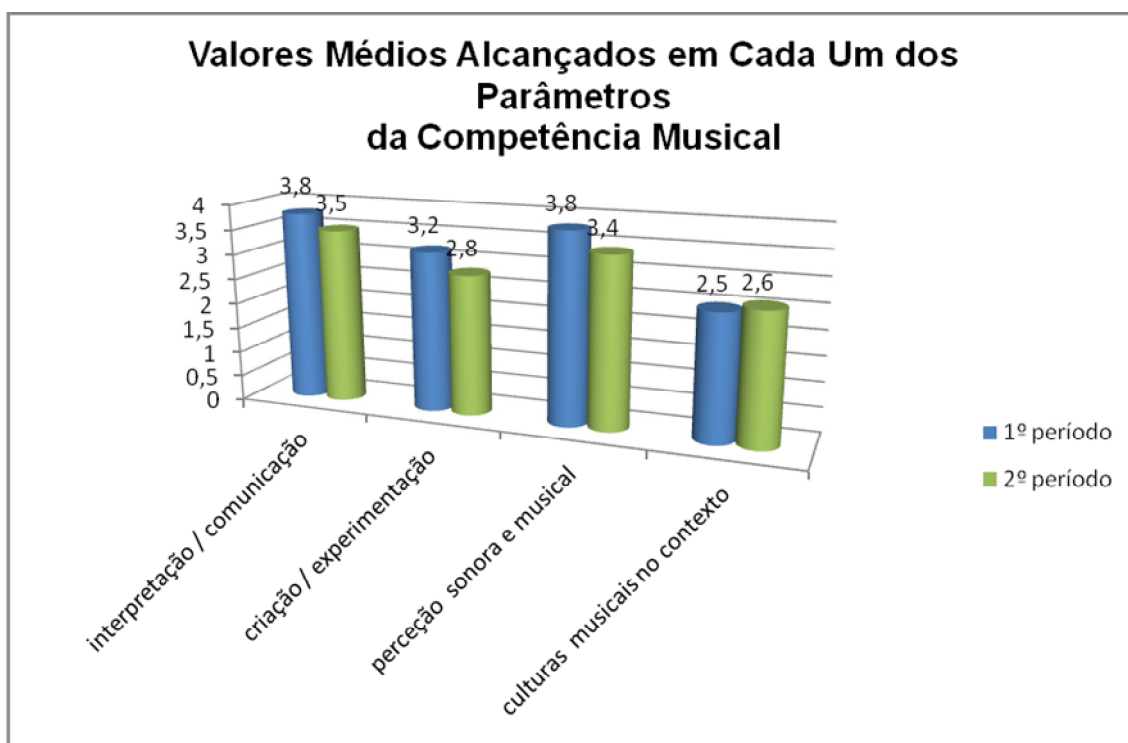


Gráfico 5. 3 -Valores médios alcançados em cada um dos parâmetros da competência musical

Como conclusão, pode inferir-se que a prática instrumental “alternativa”, a primeira a ser introduzida, tenha na verdade causado um efeito mais positivo no conjunto das competências musicais na prestação dos alunos e desse efeito concorrer a favor da

nossa impressão inicial para a realização deste estudo, de que este tipo de prática tem algumas vantagens, podendo ser considerado eficaz.

Mas existe outro dado que nos poderá permitir ter uma leitura mais completa sobre a comparação da aplicação das duas práticas instrumentais que é a avaliação da área das "Atitudes e Valores", com um peso de 20% no conjunto da avaliação sumativa e que nos pode dar já indícios sobre a agradabilidade dos alunos sobre as duas práticas.

Aqui também se pode inferir de que a prática instrumental alternativa, a primeira a ser introduzida, tenha na verdade provocado um efeito mais benéfico na forma de estar na sala de aula e estando em causa parâmetros como as relações interpessoais, o interesse/ cooperação, a responsabilidade, assim como a assiduidade /pontualidade e autonomia, que terão levado a um maior envolvimento dos alunos nas tarefas da competência musical, como se pode observar no gráfico seguinte:

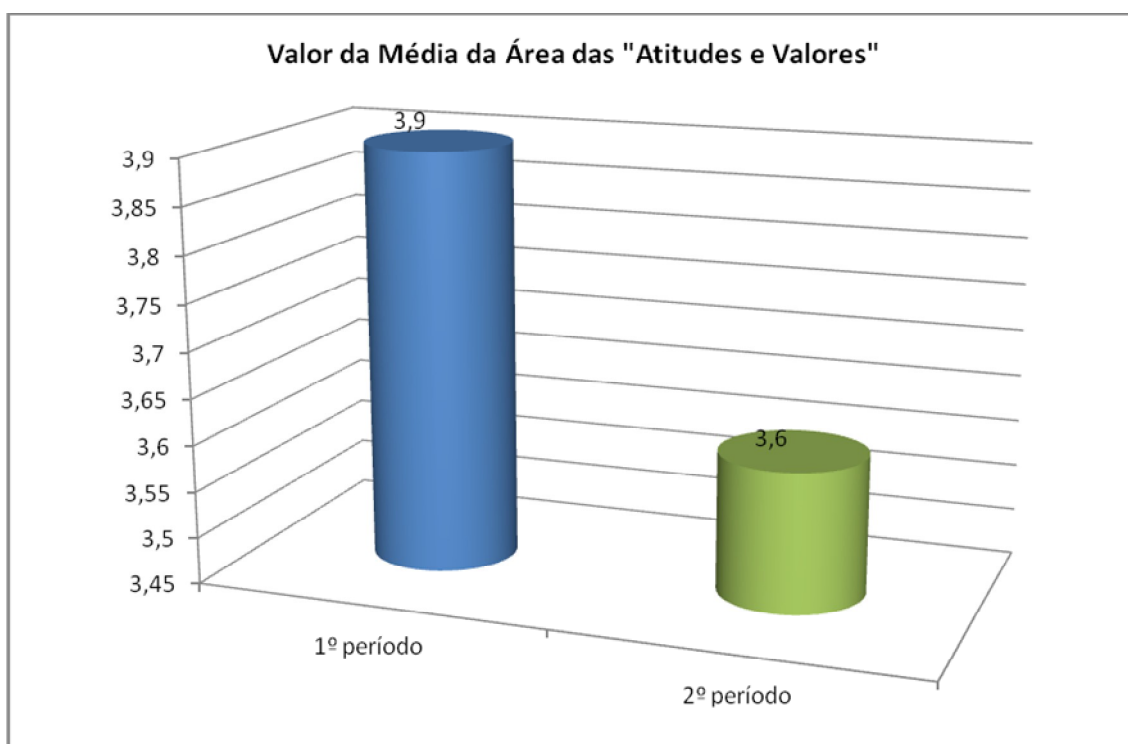


Gráfico 5.4 -Valores da média da área das "Atitudes e Valores"

## 5.2- Análise dos Dados do Questionário

No que respeita à construção do inquérito, este pode de certa forma dividir-se em dois grupos, cada um com seis questões.

O questionário tinha por objetivo geral obter respostas sobre a recetividade dos alunos relativamente às práticas instrumentais seguidas e à diferenciação dessas mesmas práticas instrumentais, que nesta análise é representada por infografia multicolor. Azul sempre que nos referimos ao 1º período - prática instrumental “alternativa” e verde sempre que nos referimos ao 2º período- prática instrumental “convencional”.

O primeiro grupo de questões foi preenchido pelos alunos integrantes da amostra no final de cada um dos dois períodos, que simultaneamente correspondiam aos primeiro e segundo períodos letivos e a cada uma das duas práticas instrumentais, primeiro a “alternativa” e depois a “convencional”.

Do primeiro grupo de questões, as primeiras duas tinham por objetivo específico conhecer a motivação dos alunos; a terceira questão pretendia saber as dificuldades sentidas pelos mesmos; a quarta questão tinha por objetivo investigar as relações-interpessoais e por fim as questões 5 e 6 pretendiam investigar as relações pedagógicas.

Por fim, o segundo grupo com mais seis questões (da nº7 à nº12) igualmente preenchidas pelos alunos integrantes da amostra mas só respondidas no final do estudo e cuja intenção era comparar as impressões deixadas pelas duas práticas instrumentais. Neste conjunto de questões os objetivos específicos são os mesmos do primeiro grupo mas distribuídos da seguinte forma: a questão sete tinha por objetivo específico conhecer a motivação dos alunos; a oitava questão pretendia saber as dificuldades sentidas pelos mesmos; as questões nove e dez tinham por objetivo investigar as relações pedagógicas e por fim as questões onze e doze pretendiam investigar as relações-interpessoais.

### Questionário – 6 primeiras questões

Relativamente à questão inicial do questionário: **“Gostaste das aulas de educação musical? Porquê?”** 27 dos 28 elementos da amostra respondeu sim, de acordo com o **gráfico 5.5**:

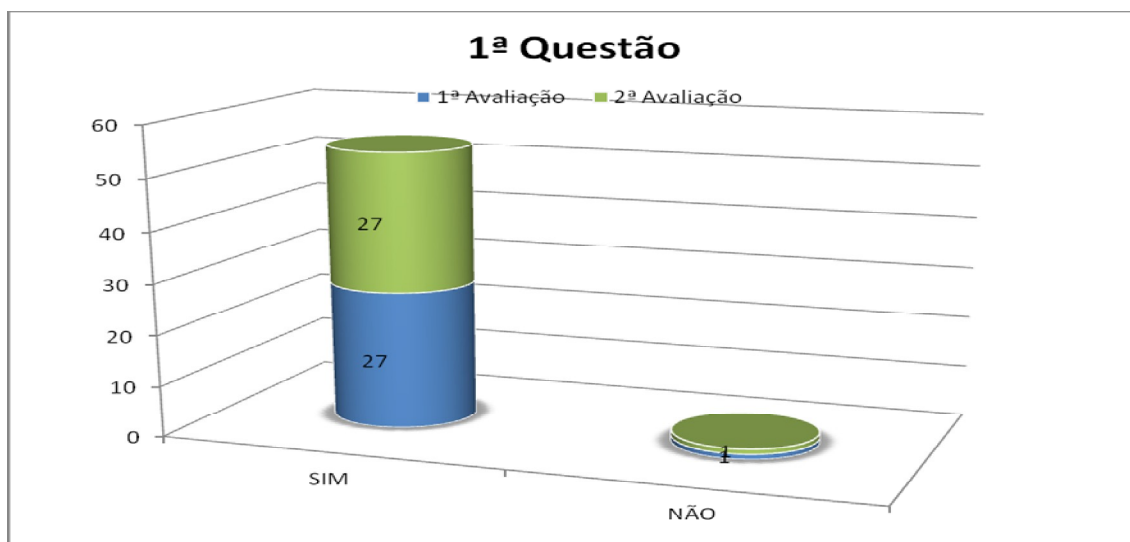
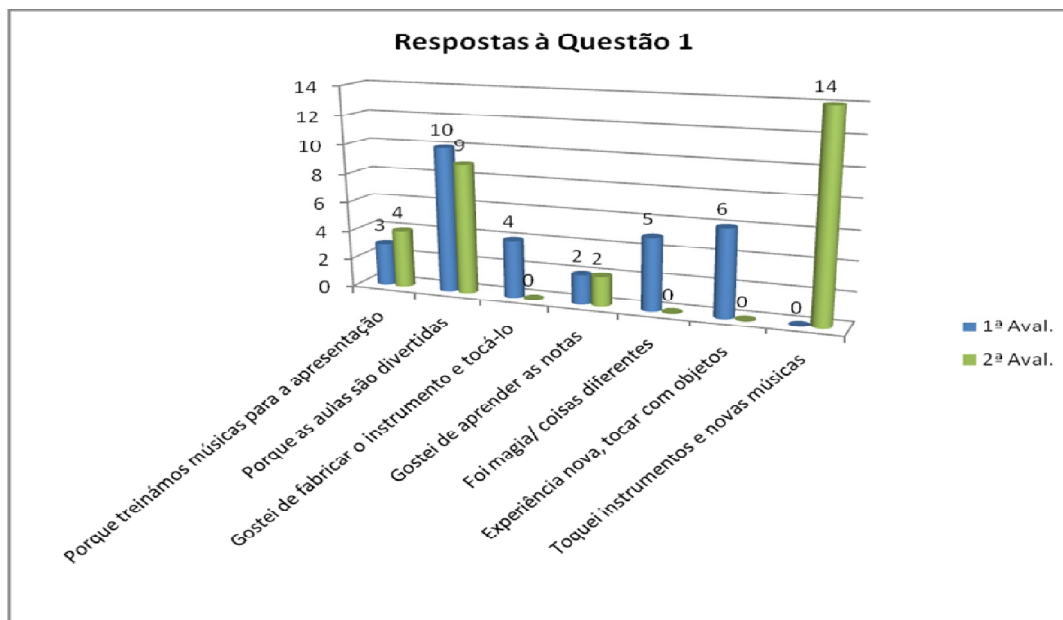


Gráfico 5.5 - Resposta à questão: “Gostaste das aulas de educação musical?”

Já relativamente ao porquê, e feita uma análise de conteúdo às respostas dos alunos considerámos a existência de sete categorias dominantes: “porque treinámos músicas para a apresentação”; “porque as aulas são divertidas”; “gostei de fabricar o instrumento e tocá-lo”; “gostei de aprender as notas”; “foi magia/ coisas diferentes”; “experiência nova, tocar com objetos”; “toquei instrumentos e novas músicas”.

Já relativamente ao porquê, e feita uma análise de conteúdo às respostas dos alunos considerámos a existência de sete categorias dominantes: “porque treinámos músicas para a apresentação”; “porque as aulas são divertidas”; “gostei de fabricar o instrumento e tocá-lo”; “gostei de aprender as notas”; “foi magia/ coisas diferentes”; “experiência nova, tocar com objetos”; “toquei instrumentos e novas músicas”.

As respostas dadas estão de acordo com a especificidade do trabalho realizado num e noutro período, como se pode observar no gráfico 5.6.



**Gráfico 5.6 - Resposta à questão: “Gostaste das aulas de educação musical? Porquê?”**

Quanto à resposta à questão 2: **“O que mais gostaste de fazer nas aulas de educação musical? Porquê?”**, o importante era analisar o porquê, e feita a análise de conteúdo às respostas dos alunos considerámos a existência de seis categorias dominantes: “cantar e tocar determinada música”; “ver os Stomp”; “aprender os ritmos”; “tocar objetos e fazer sons / instrumentos o seu”; “aprender as notas e escrevê-las”; tocar na apresentação”.

As respostas dadas também estão de acordo com a especificidade do trabalho realizado num e noutra período. Por exemplo, enquanto as categorias: “ver os Stomp” e “aprender os ritmos”, só aconteceram no trabalho com instrumentos alternativos, as restantes categorias são comuns ao trabalho das duas práticas instrumentais. No gráfico seguinte podemos comparar as respostas dadas.

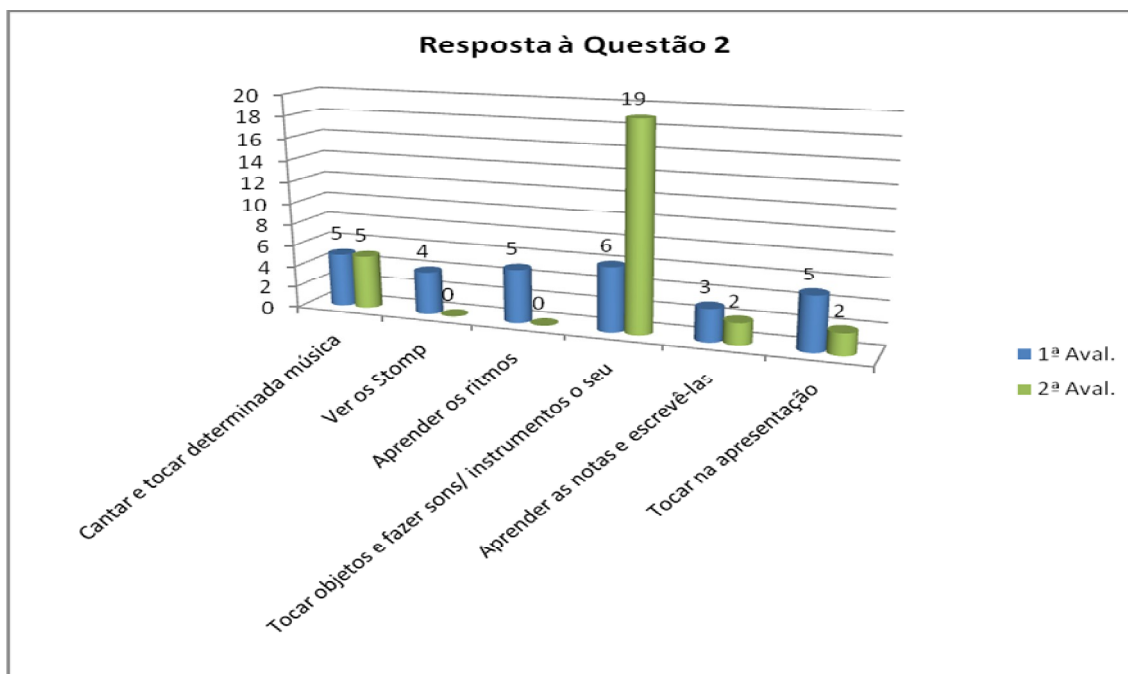


Gráfico 5.7 - Resposta à questão: “O que mais gostaste de fazer nas aulas de educação musical? Porquê?”

Quanto à resposta à questão 3: **“Em que é que tiveste mais dificuldades nas aulas de educação musical? Porquê?”** a qual estava inversamente relacionada com a anterior pretendemos ir mais longe no sentido de saber das dificuldades relativamente às duas práticas instrumentais vivenciadas.

Na análise de conteúdo feita às respostas dos alunos considerámos a existência de seis categorias dominantes: “figuras rítmicas”; “não estava a perceber”; “notas musicais”; “executar a música/ decorar música”; “exercícios rítmicos”; “tocar instrumento”, outros alunos não conseguiram exprimir a natureza das suas dificuldades.

Mais uma vez as respostas dadas estão de acordo com a especificidade do trabalho realizado num e noutro período. Por exemplo, enquanto a categoria: “exercícios rítmicos” só aconteceu no trabalho com instrumentos alternativos, a categoria: “tocar instrumento” só aconteceu no trabalho com instrumentos convencionais. Quanto à categoria: “não estava a perceber”, embora só tivesse uma resposta, decidimos incluí-la aqui porque é representativa da pouca complexidade das tarefas a executar e quando esta existiu esteve mais no campo da prática instrumental alternativa como podemos observar no gráfico.

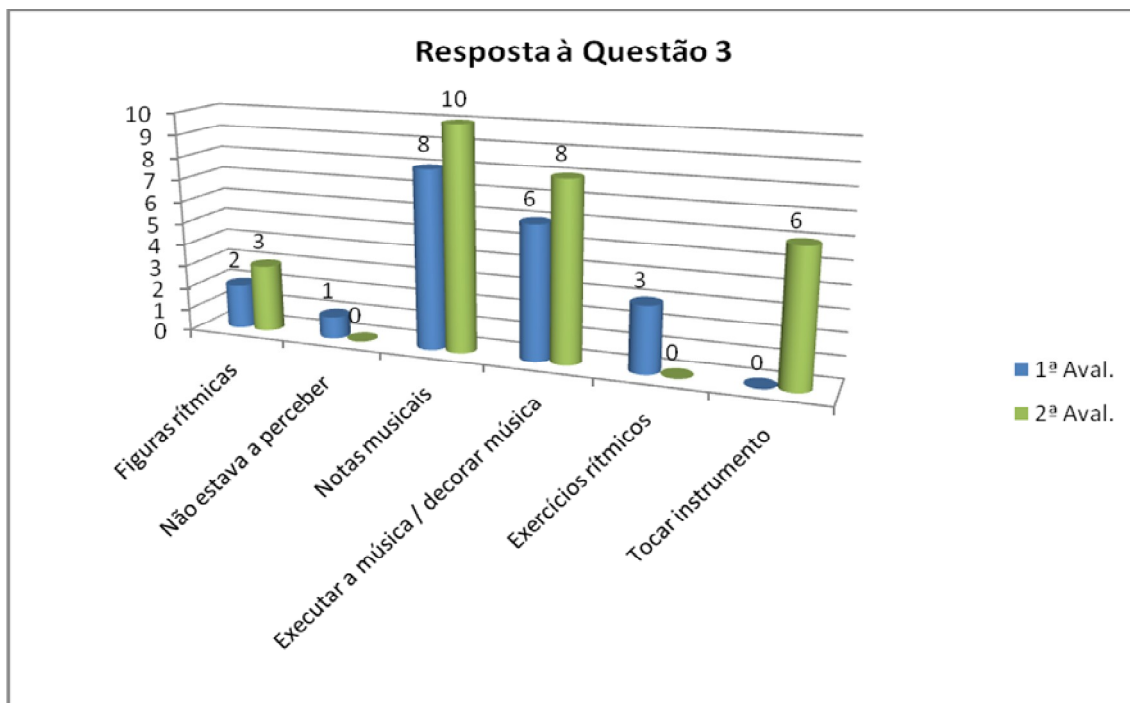


Gráfico 5.8 - Resposta à questão: “Em que é que tiveste mais dificuldades nas aulas de educação musical? Porquê?”

As respostas à questão 4: “**Achas que tiveste ajuda da tua professora sempre que foi necessário? Em quê?**” pretendemos uma opinião relativamente à impressão dos alunos sobre o trabalho da professora, porque uma diferença acentuada na atitude da docente relativamente a uma determinada prática instrumental poderia influenciar os resultados do estudo num dado sentido e pretendemos ver se esta situação se verificou ou não. Os resultados indiciam que a atitude da docente foi estável e neutra sem diferenças de uma para outra prática instrumental, como mostra o gráfico relativo à primeira parte da questão.

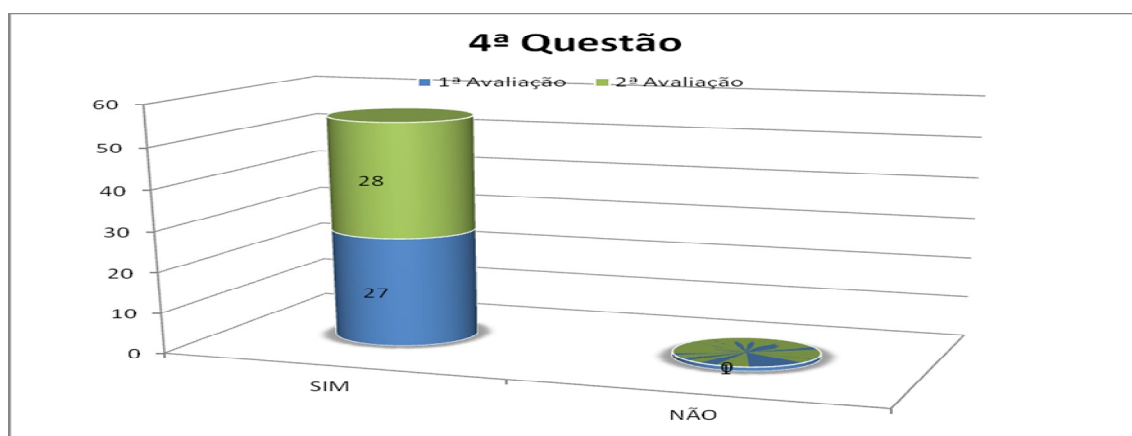


Gráfico 5.9 - Resposta à questão: “Achas que tiveste ajuda da tua professora sempre que foi necessário?”

Já relativamente ao porquê, e feita uma análise de conteúdo às respostas dos alunos considerámos a existência de seis categorias dominantes: “explicar figuras rítmicas”; “ritmo”; “tudo”; “escrever as notas”; “a apresentação” e “tocar”.

Todas as categorias, à exceção de uma: “ritmo”, que só aconteceu no trabalho com instrumentos alternativos, as outras apresentam valores semelhantes, ainda que com outra meia exceção na categoria “tocar”, em que os alunos querem dizer que tocar um instrumento convencional e com regras convencionais se tornará mais difícil. Situação que logicamente se torna extensível à categoria “escrever as notas”, conforme os resultados globais expressos e visíveis no gráfico seguinte:

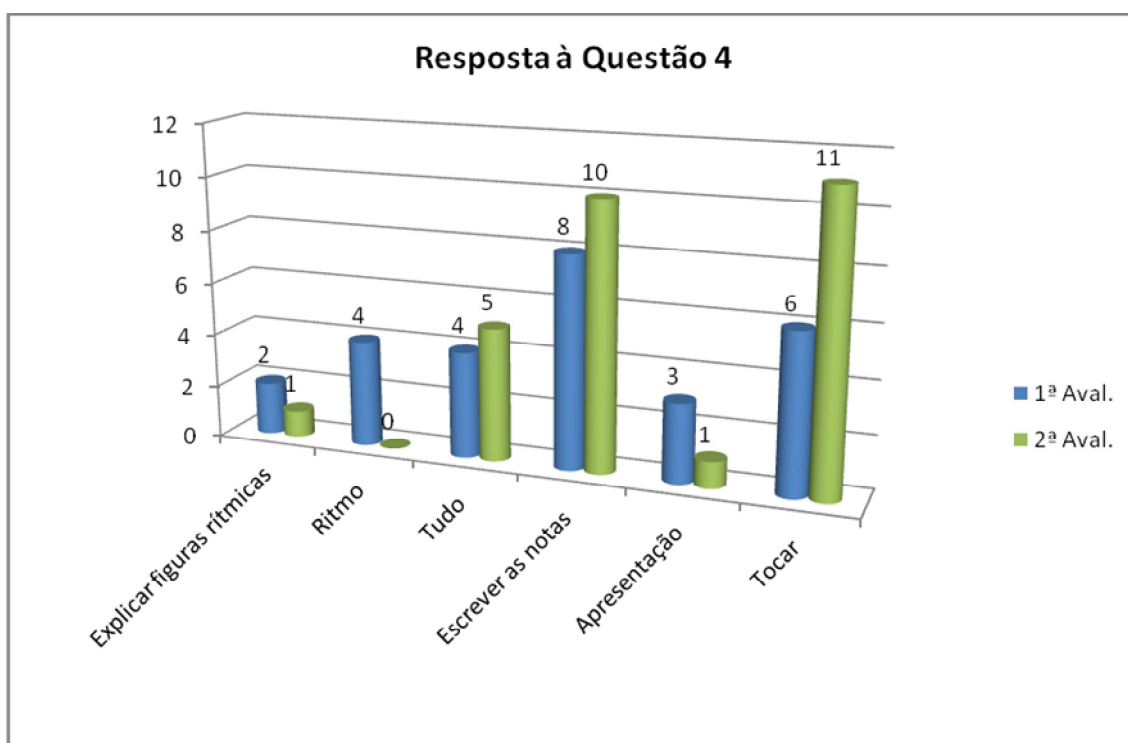
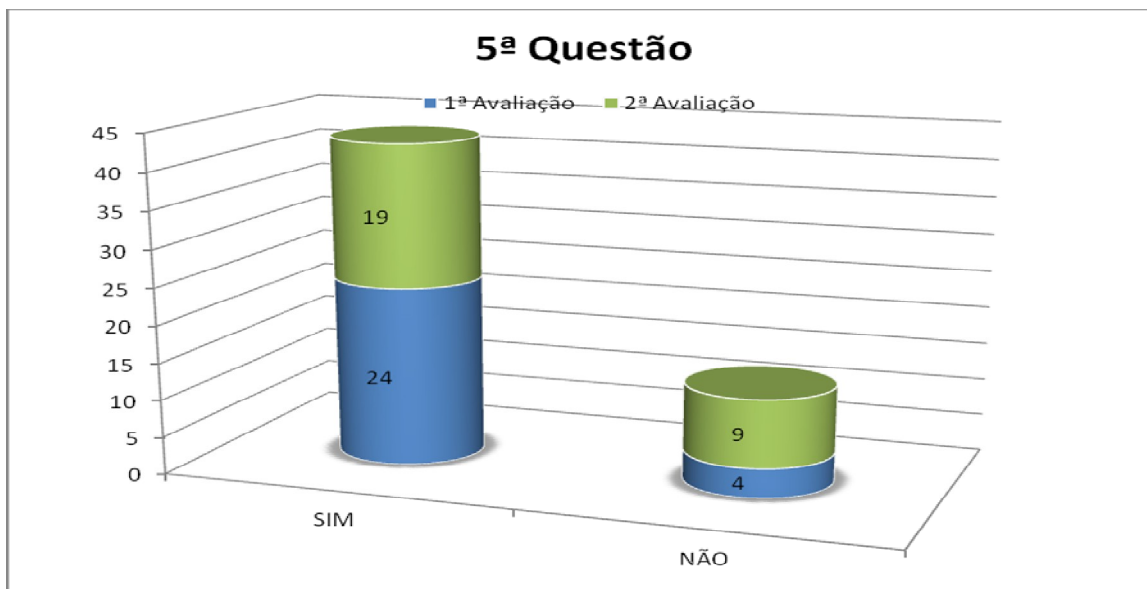


Gráfico 5.10- Resposta à questão: “Achas que tiveste ajuda da tua professora sempre que foi necessário? Em quê?”

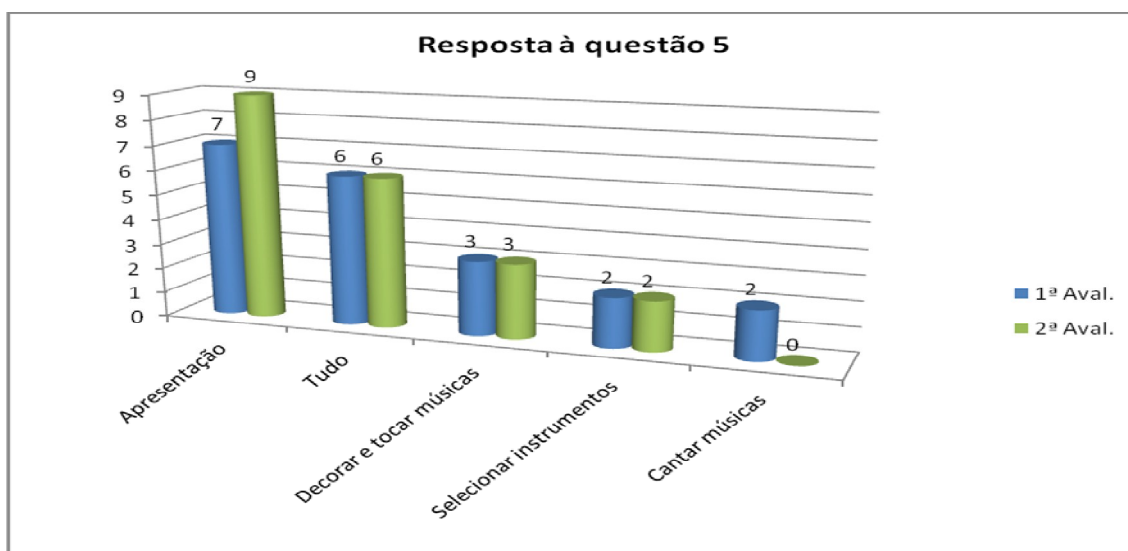
Quanto à resposta à questão 5: “**Achas que os teus colegas colaboraram contigo? Em quê?**”, Pode observar-se no gráfico 5.11, que a maioria dos alunos que constitui o total da amostra, considera que teve colaboração dos colegas. 24 alunos no 1º período e 19 no 2º período.



**Gráfico 5. 11 - Resposta à questão: "Achas que os teus colegas colaboraram contigo?"**

Relativamente ao porquê, e feita uma análise de conteúdo às respostas dos alunos considerámos a existência de cinco categorias dominantes: "apresentação"; "tudo"; "decorar e tocar músicas"; "selecionar instrumentos" e "cantar músicas".

Nesta questão os resultados dos alunos que responderam afirmativamente é muito idêntico em todas as categorias da primeira para a segunda avaliação e expressa o clima colaborativo havido no decurso das duas práticas instrumentais, como podemos observar pelo gráfico seguinte:



**Gráfico 5.12 -Resposta à questão: "Achas que os teus colegas colaboraram contigo? Em quê"**

Quanto à resposta à questão 6: **“Achas que o público gostou da apresentação das músicas? Porquê?”** Pode observar-se no gráfico 5.13, que 100 % da amostra considera que efetivamente existe a impressão unânime de que o público gostou do trabalho apresentado, conforme a representação gráfica:

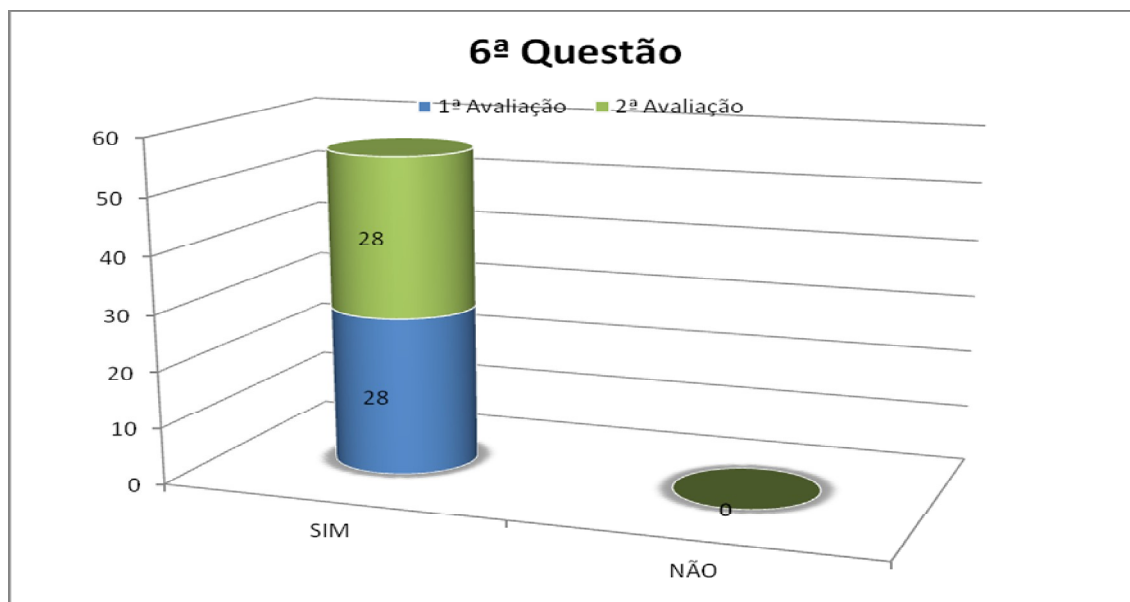


Gráfico 5. 13 - Resposta à questão: “Achas que o público gostou da apresentação das músicas?”

Relativamente ao porquê, e feita uma análise de conteúdo às respostas dos alunos considerámos a existência de seis categorias dominantes: “público participou dizendo magia”; “correu bem / apresentaram vídeo”; “divertido / uma senhora deu-nos chocolates”; “nunca tinham ouvido nada assim”; “sorriam e aplaudiram muito” e “opinião dada pelos colegas no recreio”.

Nesta questão voltamos a estar em presença de respostas que estão de acordo com a especificidade do trabalho realizado num e noutro período. Por exemplo, enquanto as categorias: “nunca tinham ouvido nada assim”; e “opinião no recreio”, refere-se à opinião de outros alunos que assistiram, dada no recreio e que se relaciona com o trabalho com instrumentos alternativos. As restantes categorias apresentam valores aproximados da primeira para a segunda avaliação, embora na categoria “público participou dizendo magia”, o valor absoluto das respostas é mais elevado, reflexo da participação ativa da assistência, mais característica na prática instrumental alternativa. A mesma tendência verificou-se na categoria “sorriam e aplaudiram muito” reflexo da participação ativa da assistência, mais característica na prática convencional, como podemos observar no gráfico seguinte:

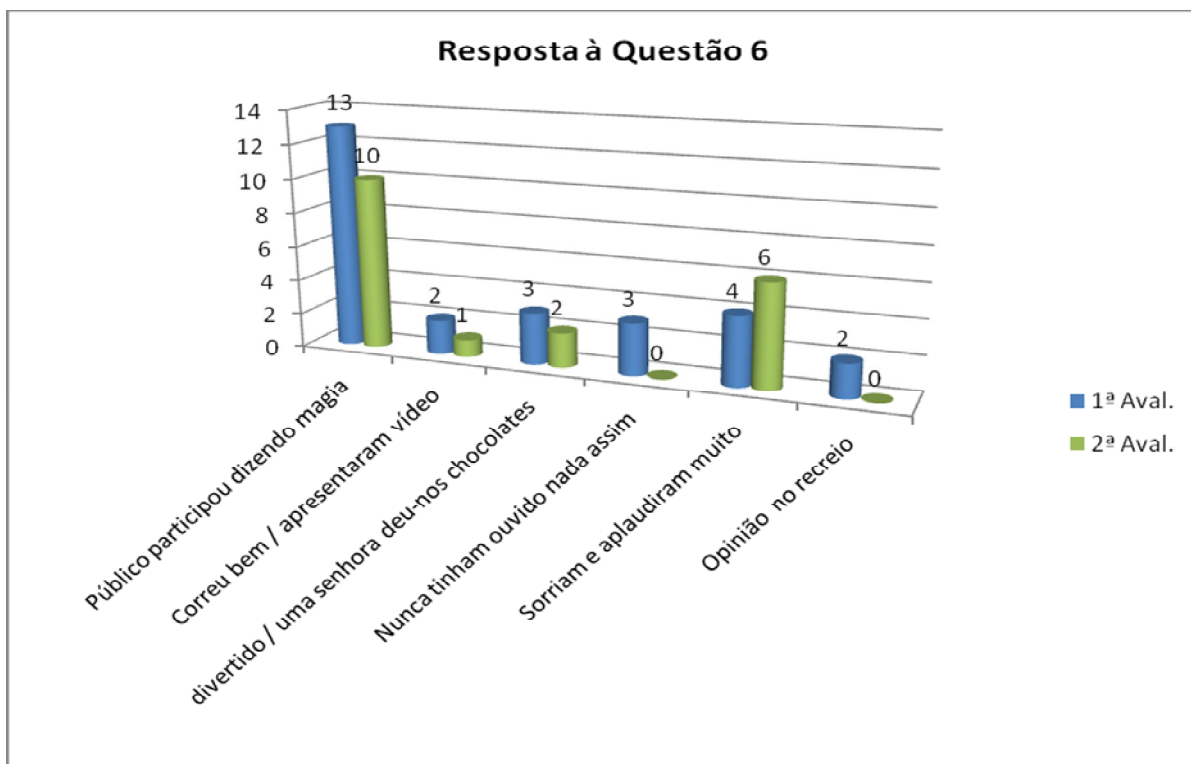
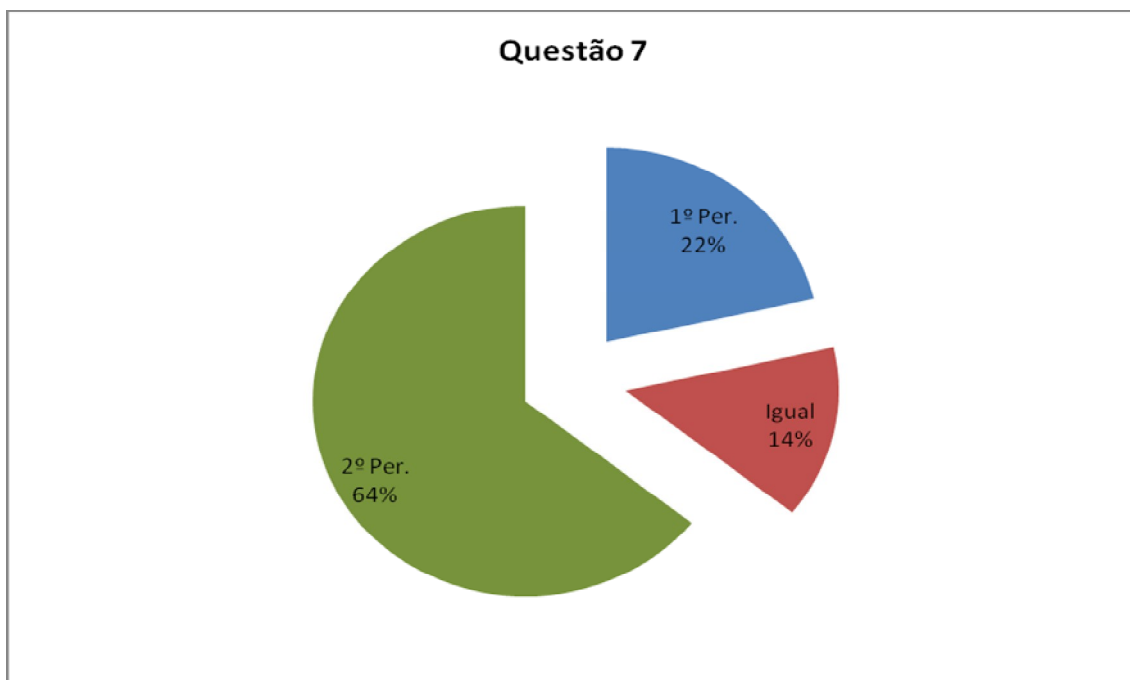


Gráfico 5.14 -Resposta à questão: “Achas que o público gostou da apresentação das músicas? Porquê?”

### Questionário comparativo - 6 últimas questões

Iniciamos aqui a análise às seis últimas questões, aquelas que estabelecem uma comparação direta com as duas práticas instrumentais. Por isso e para estabelecer esta diferença entendemos mudar a apresentação gráfica.

Na resposta à questão 7: **“Na tua opinião gostaste mais das aulas, no 1º ou no 2º período? Porquê?”** pretendemos uma opinião relativamente às duas práticas instrumentais diferenciadas no 1º e no 2º períodos letivos. No 2º período com o recurso aos instrumentos convencionais, pode observar-se no gráfico 15, que 64% dos alunos apreciou mais a prática do 2º período e apenas 22% gostou mais da prática com objetos. Os restantes 14% manifestaram-se igualmente agradados com uma e com outra de acordo com o gráfico:



**Gráfico 5.15 - Resposta à questão: “Na tua opinião gostaste mais das aulas, no 1º ou no 2º período? “**

Relativamente ao porquê, e feita uma análise de conteúdo às respostas dos alunos considerámos a existência de quatro categorias dominantes, duas relativamente à preferência pela prática instrumental seguida no 1º período, com objetos sonoros: “mais divertido / interessante” e “nunca se tinha feito na Escola”, referenciados com a cor azul na infografia. Depois mais duas relativamente à preferência pela prática instrumental seguida no 2º período, com instrumentos Orff: “gostei mais de tocar instrumentos” e “mais difícil e requeria mais concentração”, referenciados com a cor verde.

Para os alunos que se manifestaram igualmente agradados com uma e com outra escolhemos a designação de “igual” e surgem na infografia com a cor vermelha.

No conjunto das respostas, o que sobressai é que o que mais agradou aos alunos foi tocar com os instrumentos Orff, ligados a uma prática instrumental convencional, conforme o gráfico seguinte:

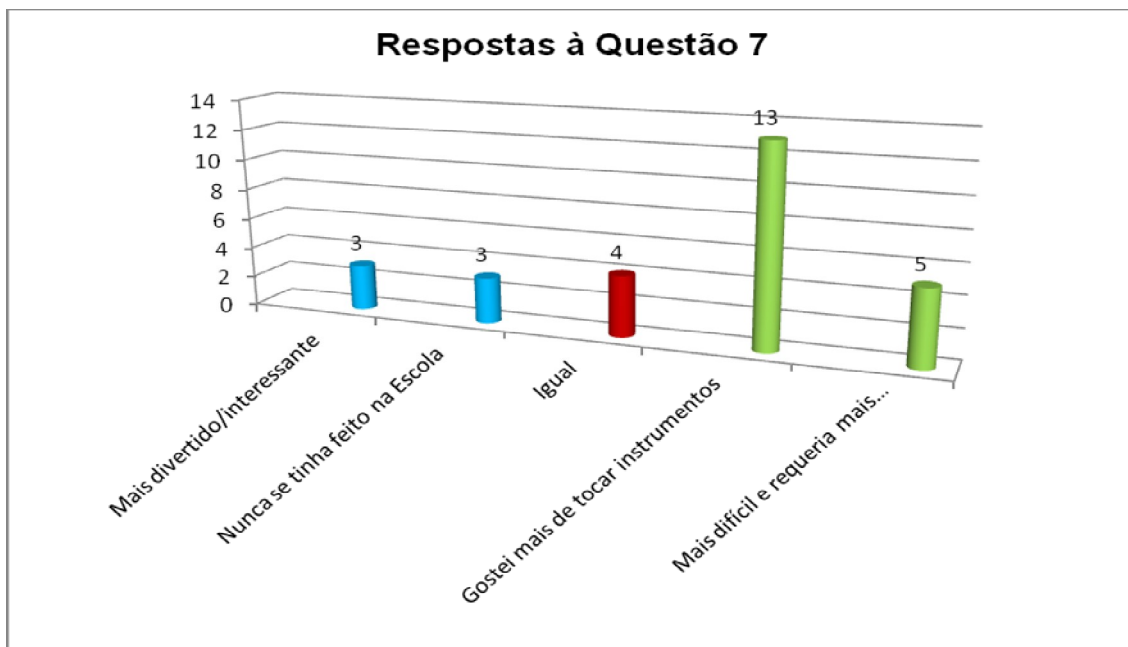


Gráfico 5.16 -Resposta à questão: “Na tua opinião gostaste mais das aulas, no 1º ou no 2º período? Porquê?”

Para aferir a consistência da questão anterior, a resposta à questão 7, a questão 8 perguntava: “**Tiveste mais dificuldades no 1º ou no 2º período? Porquê?**” Pretendia-se saber se com o acesso a uma prática instrumental diferente e com o recurso a objetos banais haverá mais facilidade em fazer música. Pode observar-se no gráfico 17, que 14% dos elementos da turma, consideram que não é mais fácil fazer música com objetos sonoros, durante o período em que foi introduzida a prática instrumental que designamos de “alternativa”, enquanto 7% da amostra considerou que era igual. Assim, 79% da amostra considerou que fazer música com instrumentos convencionais foi mais difícil.

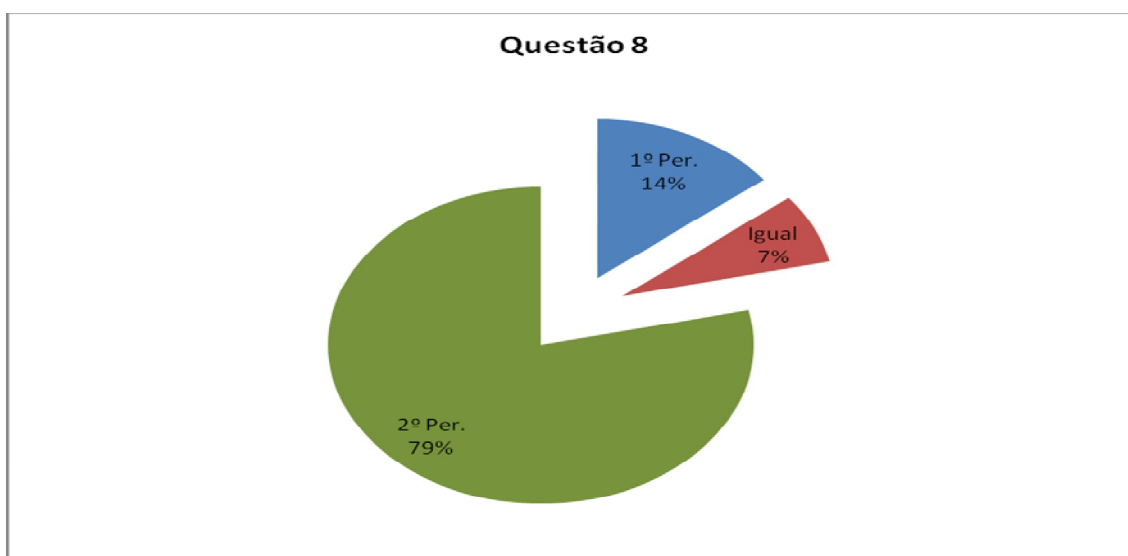


Gráfico 5.17 - Resposta à questão: “Tiveste mais dificuldades no 1º ou no 2º período? “

Relativamente ao porquê, e utilizando a mesma técnica de análise de conteúdo às respostas dos alunos considerámos a existência das mesmas quatro categorias dominantes, duas relativamente à preferência pela prática instrumental seguida no 1º período, com objetos sonoros: “tocar determinada música”, referida por três alunos e “aprender ritmos” referida por dois alunos, referenciados com a cor azul na infografia.

Depois considerámos mais duas categorias relativas à preferência pela prática instrumental seguida no 2º período, com instrumentos Orff: “difícil tocar instrumentos” referida por doze alunos e “aprender as notas e escrevê-las” referida por nove alunos. Apenas dois alunos consideraram que o grau de dificuldade foi idêntico em cada um dos períodos, conforme o gráfico seguinte. Os resultados apresentados conferem desde já uma tendência entre estas duas primeiras questões finais: os alunos consideram que apesar de terem gostado mais da prática instrumental seguida no 2º período, com instrumentos Orff, a acharam simultaneamente mais difícil.

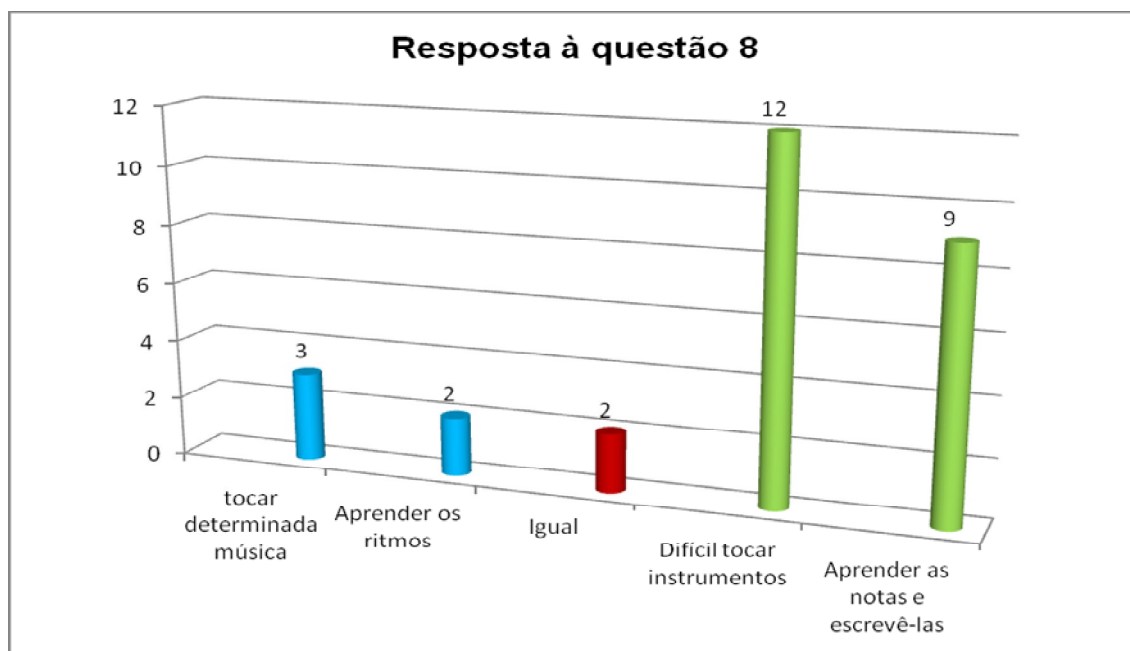


Gráfico 5. 18 - Resposta à questão: “Tiveste mais dificuldades no 1º ou no 2º período? Porquê?”

Quanto à resposta à questão 9: **“Achas que a Professora ensinou melhor no 1º ou no 2º período? ou foi igual, Porquê?”** pretendia-se saber se a atitude da professora teria de alguma forma influenciado a preferência dos alunos por uma das duas práticas instrumentais. Sobre isto, os resultados dizem-nos que quase dois terços da amostra, 72% afirmam que foi “igual”. Enquanto 21% consideraram que a professora tinha ensinado melhor no segundo período aquando da prática instrumental com

instrumentos Orff e 7% consideraram que a professora esteve melhor no 1º período com a prática instrumental “alternativa”.

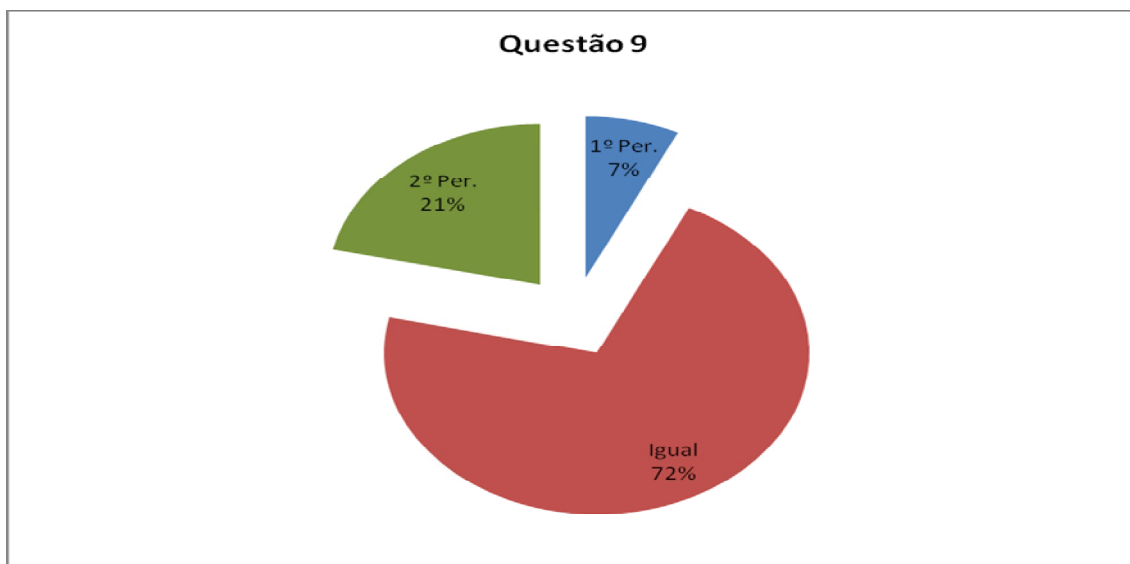


Gráfico 5.19 -Resposta à questão: “Achas que a Professora ensinou melhor no 1º ou no 2º período? ou foi igual?”

Nesta questão temos a referir que consideramos interessante apenas as cinco respostas dadas pelos alunos que compunham a amostra que referiram que a professora tinha sido mais exigente, conforme mostra o gráfico seguinte:



Gráfico 5.20- Resposta à questão: “Achas que a Professora ensinou melhor no 1º ou no 2º período? ou foi igual, Porquê?”

A questão 10 pretendia saber a exemplo da anterior como é que outros elementos intervenientes no estudo tinham influenciado a prática e a questão era: “**Achas que,**

### os teus colegas te ajudaram mais no 1º ou no 2º período? ou foi igual, Porquê?”

As respostas globalmente vão no mesmo sentido da anterior, ou seja, 68% da amostra considerou que a ajuda recebida dos colegas foi igual nos dois períodos.

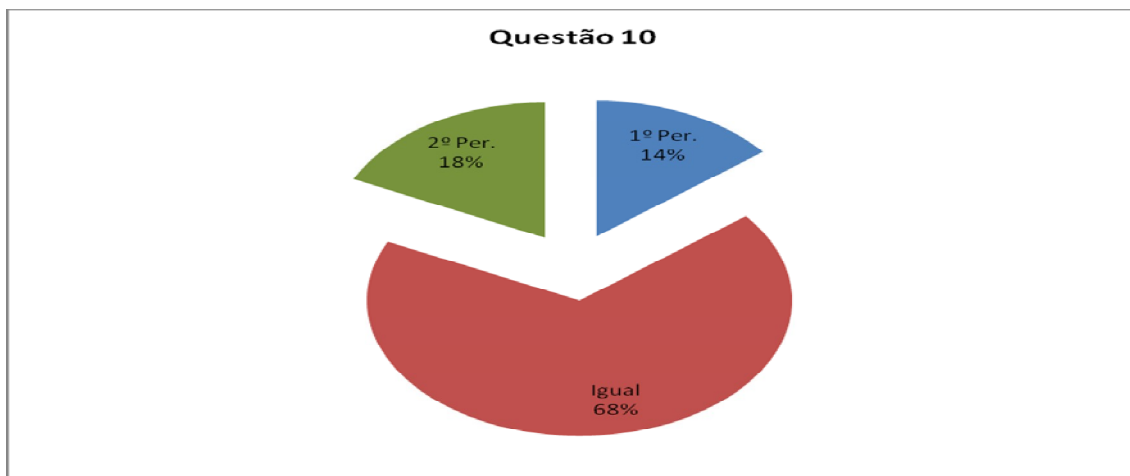


Gráfico 5.21- Resposta à questão: “Achas que, os teus colegas te ajudaram mais no 1º ou no 2º período? ou foi igual?”

A análise que efetuámos às respostas dadas, conforme o gráfico seguinte, apontam para um equilíbrio entre as respostas dos alunos. Os que consideram que houve uma ajuda maior dos colegas no 1º período, apresentam dois fatores principais que suportam esta opinião: “mais empenho dos alunos” e “melhor comportamento dos alunos”. Quanto aos que se pronunciaram por uma melhor ajuda recebida no 2º período, consideraram que os fatores foram: “mais dificuldades” e por isso receberam mais ajuda e “não queriam piorar a apresentação”.

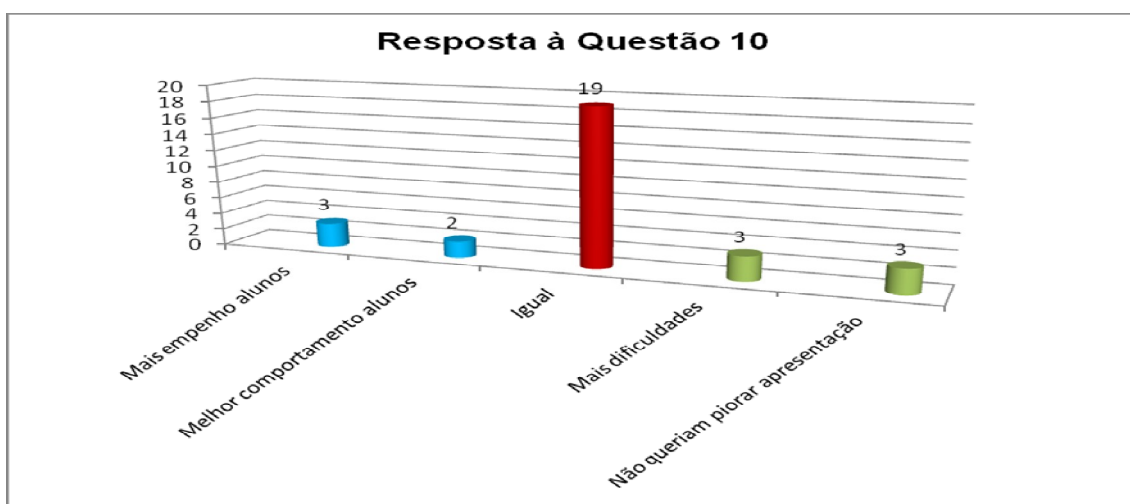


Gráfico 5.22- Resposta à questão: “Achas que, os teus colegas te ajudaram mais no 1º ou no 2º período? ou foi igual, Porquê?”

Quanto às duas últimas questões, pretendemos recolher a opinião dos elementos da turma mas agora de uma forma mais aberta sobre aspetos mais específicos da relação vivida aquando da experimentação das duas práticas instrumentais a que tiveram acesso.

Quanto às respostas à questão 11: **“A relação com a tua professora foi melhor no 1º ou no 2º período? ou foi igual, Porquê?”**, os resultados mostram uma sintonia quase perfeita com as respostas da questão 9, com 68% da amostra a considerar que tinha sido igual, enquanto na questão 9 tinha sido de 72%. Esta coincidência de opiniões é total relativamente aos dois alunos que consideraram ter sido melhor no 1º período. A única diferença nesta questão foi a transferência de opinião de um aluno que tinha considerado ser igual para o 2º período.

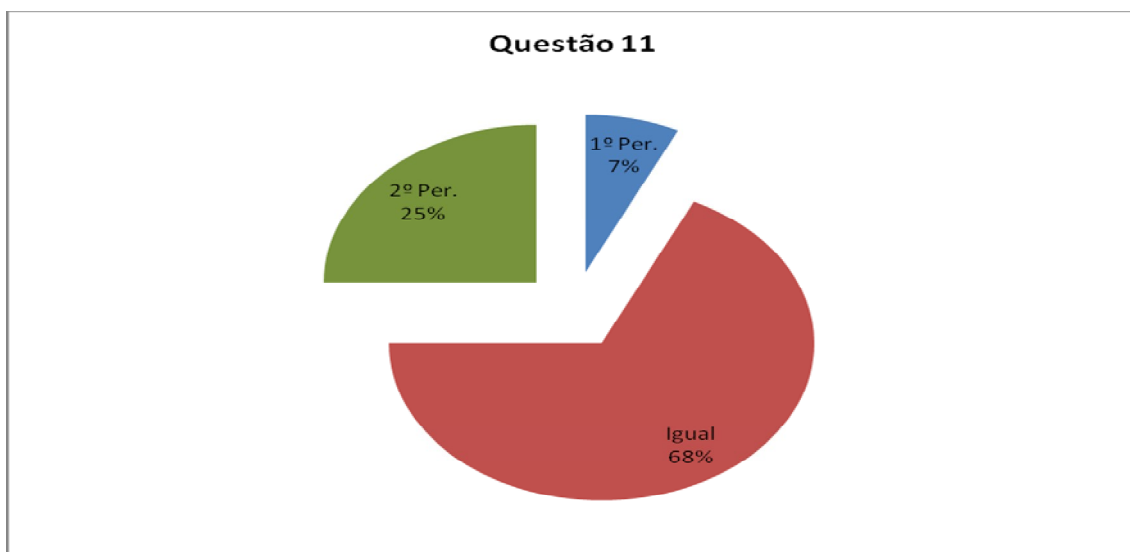


Gráfico 5.23 - Resposta à questão: “A relação com a tua professora foi melhor no 1º ou no 2º período? ou foi igual, Porquê?”

Quanto à análise que efetuámos às respostas dadas os alunos maioritariamente consideram que foi igual, conforme o gráfico seguinte. Os restantes consideram que no 1º período dois fatores principais influenciaram esta opinião: “novidade” e “professora nova”. Quanto aos que se pronunciaram por uma melhor ajuda recebida no 2º período, consideraram que os fatores foram: “mais ajuda da professora” e “trabalhámos mais”.



Gráfico 5. 24 - Resposta à questão: “A relação com a tua professora foi melhor no 1º ou no 2º período? ou foi igual, Porquê?”

A questão 12: “**A relação com os teus colegas foi melhor no 1º ou no 2º período? Porquê?**”, cruzava com a questão 10. Os resultados neste caso são divergentes e dão-nos que apenas 28% da amostra considera que foi igual, ou seja, menos 40% da mesma opinião dada na Questão 10, o que à partida poderá não ser muito coerente ou então revela que dos 68% dos alunos que considerou a ajuda dos colegas ter sido igual, em 40% esta ajuda talvez tenha deteriorado o clima relacional entre a amostra.

Tudo isto originou a transferência dos valores das opiniões favoráveis, tanto para o 1º como para o 2º período. Assim, registou-se que 36% da amostra considerou que a relação com os colegas tinha melhorado de igual forma ou no 1º ou no 2º período, conforme se pode observar pelo gráfico seguinte. Contudo, para melhor avaliar esta alteração de opinião é necessário recorrer à análise do desdobramento da questão, que faremos mais à frente.

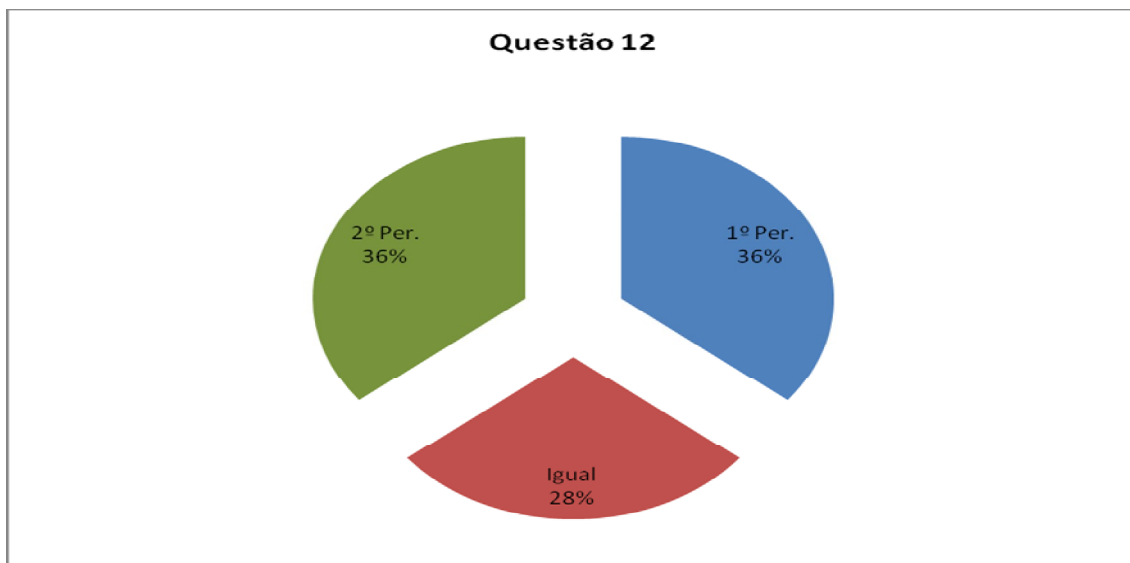


Gráfico 5.25 - Resposta à questão: "A relação com os teus colegas foi melhor no 1º ou no 2º período?"

Já no desdobramento da questão a análise que efetuámos às respostas dadas, conforme o gráfico seguinte, apontam para um equilíbrio entre os alunos que se inclinou para uma relação melhor dos colegas no 1º período, com estes a chamarem a atenção para o fator comportamental e a considerarem que os dois fatores principais a influenciar esta opinião foram: "estivemos mais calmos e calados" e "partilhar, trabalhar em equipa". Quanto aos alunos que se pronunciaram por uma melhor ajuda recebida no 2º período, 4 consideraram: "não saber" ou então que foi determinante uma "melhor relação pessoal", conforme mostra o gráfico seguinte:

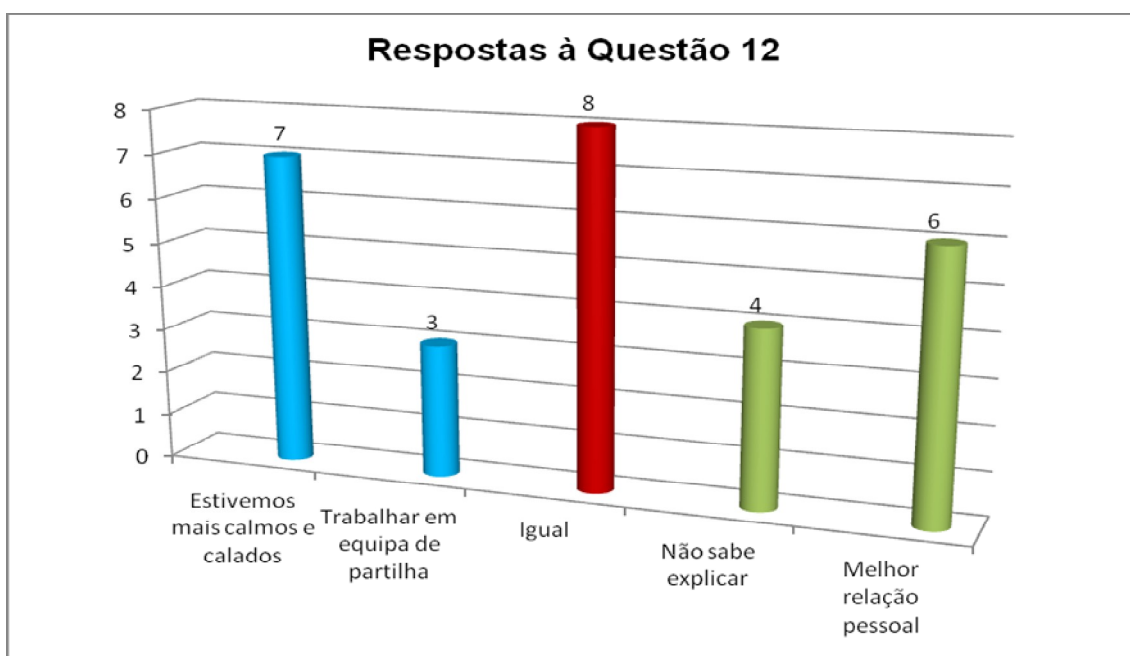


Gráfico 5.26 - Resposta à questão: "A relação com os teus colegas foi melhor no 1º ou no 2º período? Porquê?"

Em conclusão, a construção do questionário, assim como o seu desdobramento pretendeu recolher as impressões dos alunos integrantes da amostra sobre os vários aspetos e variáveis presentes aquando da experiência vivenciada no decurso das aulas em que foram introduzidas duas práticas instrumentais diferentes a que tiveram acesso.

As respostas obtidas revelam aspetos interessantes caracterizadas por alguma coerência mas que à partida nos podem levar a interpretações curiosas que não podem ser analisadas de forma simplista para que se alcance o verdadeiro interesse e agradabilidade e aplicabilidade de cada prática instrumental.

De qualquer forma, outras extrapolações serão remetidas para o capítulo seguinte - “discussão dos resultados”.



## VI - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a discussão dos resultados decidimos seguir os mesmos princípios da análise anteriormente realizada. Assim, propomo-nos realizar a discussão recorrendo primeiro aos resultados da avaliação sumativa de cada um dos dois períodos letivos, mas agora relacionando-os com as respostas aos questionários. No final, para suportar a discussão e os resultados alcançados, recorreremos a estudos realizados dentro da área por outros investigadores, se bem que, os que existem não sejam muitos e são maioritariamente brasileiros.

Por outro lado tentaremos ainda relacionar os resultados obtidos com as impressões manifestadas pela docente e pela sua colega na Escola, a meio do primeiro e segundo períodos, no sentido de ver se existe coerência entre estes resultados e a disposição revelada pelos alunos nas sessões.

Tendo-se registado diferenças com algum significado nas avaliações dos alunos do primeiro para o segundo período em termos do nível atribuído no final de período na escala de 1-5 e a favor da prática instrumental aplicada no primeiro período, a prática instrumental “alternativa”, com uma diferença de 0,17 pontos percentuais, que em 28 alunos é significativo, queremos saber concretamente onde se localizam os indícios que possam ter levado a esta diferença.

Procurando e cruzando estes resultados quantitativos com as respostas dadas à Questão 1 da primeira aplicação das primeiras seis questões do questionário, observamos que as respostas dadas estão de acordo com a especificidade do trabalho realizado num e noutra período.

Por exemplo, enquanto as categorias: “gostei de fabricar o instrumento e tocá-lo”; “foi magia/ coisas diferentes” e “experiência nova/ tocar com objetos”, só aconteceram no trabalho com instrumentos “alternativos”, a categoria: “toquei instrumentos e novas músicas”, a mais citada com 14 preferências, só aconteceu no trabalho com instrumentos convencionais.

Esta tendência poderá indiciar que embora o trabalho com instrumentos “alternativos” atingisse melhores resultados, a preferência dos alunos no final da aplicação do

programa recaiu sobre a prática com instrumentos “convencionais”, talvez provando a validade do trabalho com instrumentos “alternativos”, conforme ilustra o gráfico seguinte:

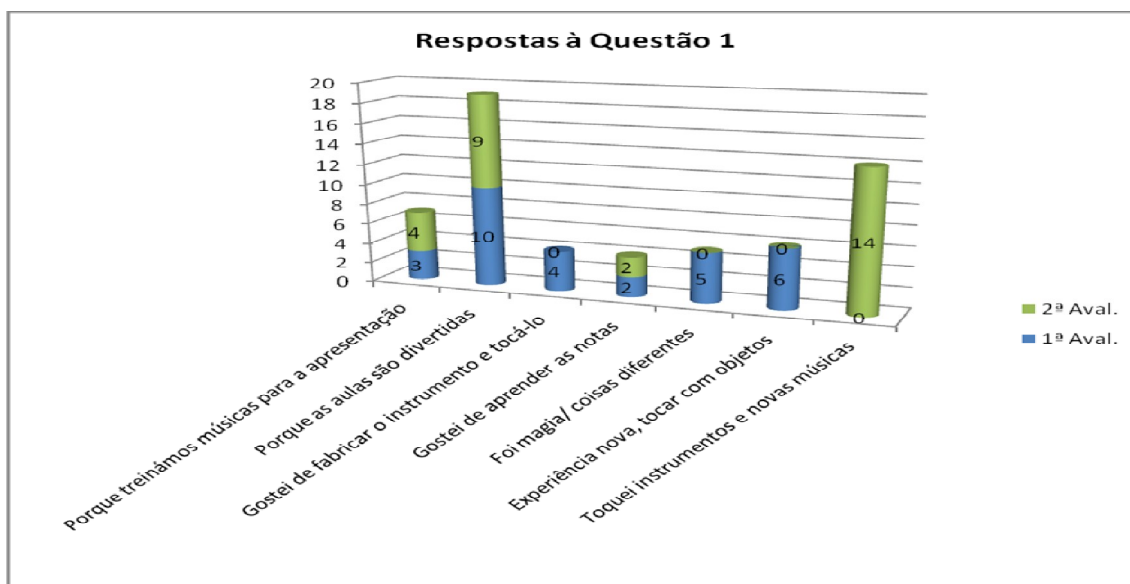


Gráfico 6.1 - Resposta à questão: “Gostaste das aulas de educação musical? Porquê?”

Esta tendência é corroborada pelas respostas à Questão 2 com a escolha maioritária da categoria “tocar objetos e fazer sons / instrumentos o seu”, apresenta uma grande predominância no tocar o seu instrumento, talvez porque nos instrumentos “convencionais” as opções de escolha eram maiores, conforme ilustra o gráfico

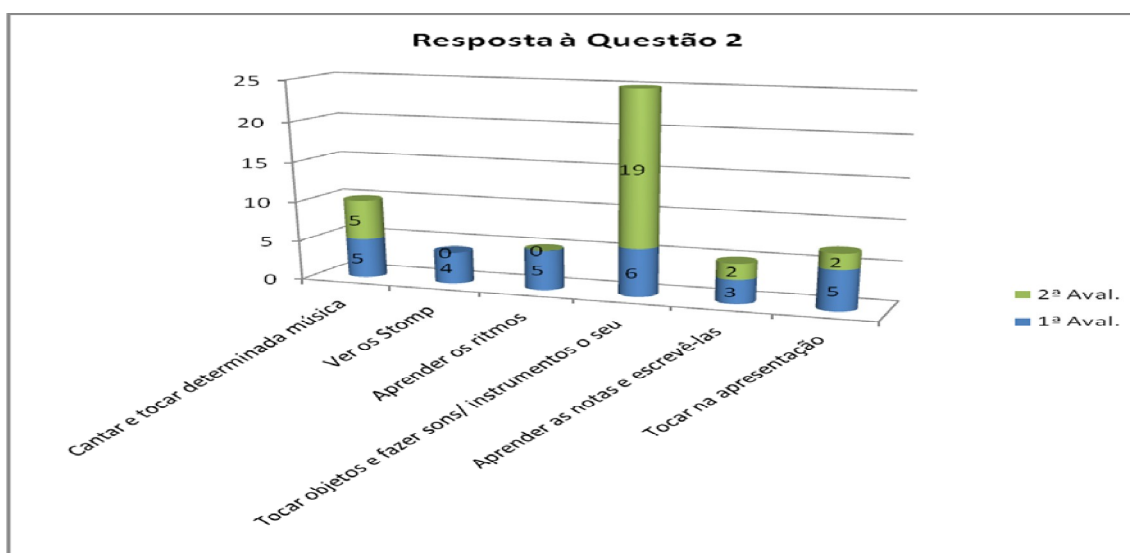


Gráfico 6.2 - Resposta à questão: “O que mais gostaste das aulas de educação musical? Porquê?”

Tendência que continua a ser corroborada pelas respostas à Questão 3 com a escolha maioritária das categorias: “notas musicais”; “decorar música”; e “tocar instrumento”,

mais característicos do trabalho com instrumentos “convencionais”, mais difíceis mas mais atrativas, conforme ilustra o gráfico:

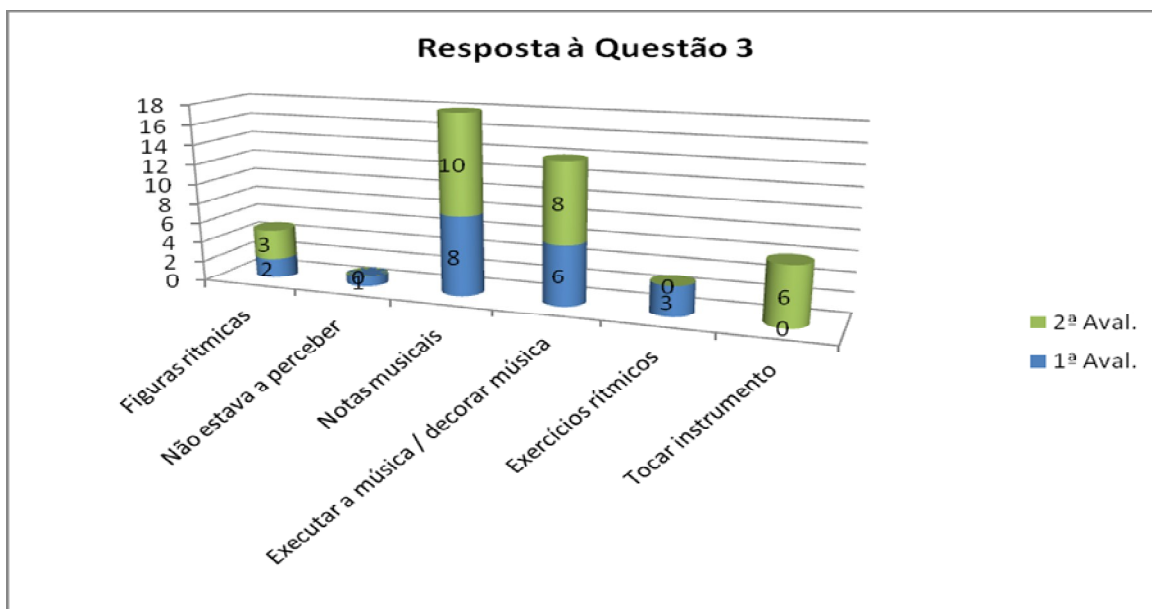


Gráfico 6.3 - Resposta à questão: “Em que é que tiveste mais dificuldades nas aulas de educação musical? Porquê?”

O dissecar de todas estas questões levam-nos a concluir que por um lado, apesar da maior dificuldade do trabalho com instrumentos “convencionais”, que por outro também é mais atrativo, os resultados escolares são melhores no trabalho com instrumentos “alternativos”, uma vez que a atitude da professora parece ter sido considerada “neutra” pelos alunos conforme ilustra o gráfico

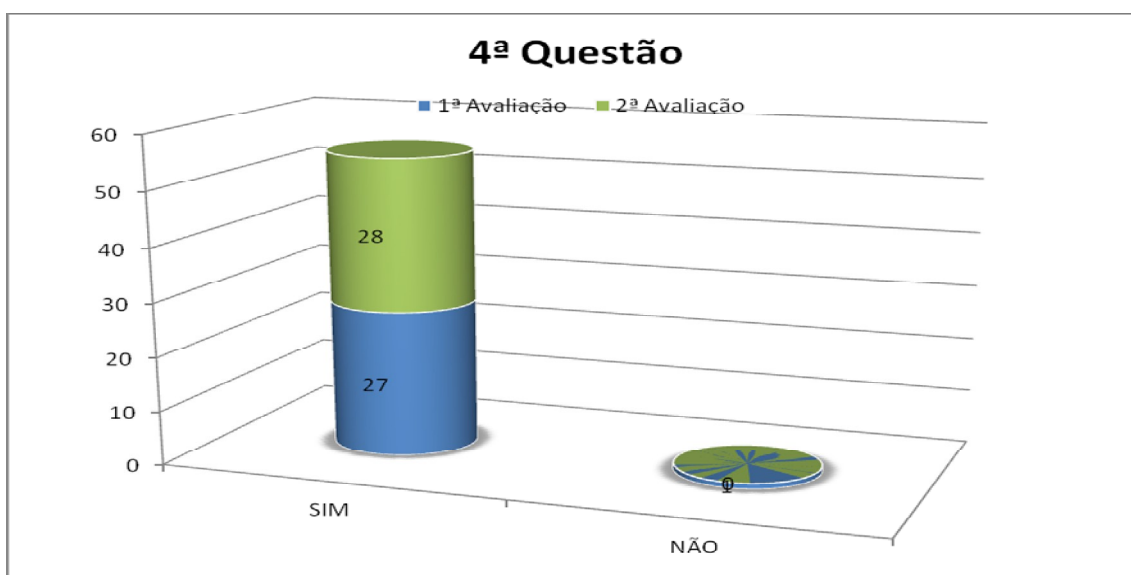


Gráfico 6.4 - Resposta à questão: “Achas que tiveste ajuda da tua professora sempre que foi necessário?”

Esta opinião foi reforçada com a resposta à questão 9 do 2º conjunto de questões em que maioritariamente os alunos responderam que a professora tinha tido um comportamento “igual” em termos de ensino em qualquer um dos dois períodos, conforme o gráfico:



Gráfico 6.5 - Resposta à questão: “Achas que a professora ensinou melhor no 1º ou no 2º período? ou foi igual, Porquê?”

Contudo, parece-nos que nesta discussão dos resultados, são mais importantes e significativas as respostas dadas às seis últimas questões, as quais estabeleciam diretamente a comparação entre uma e a outra prática instrumental. Mas de todas as seis questões, a 7 e a 8, são as que consideramos mais demonstrativas da discussão dos resultados que pretendemos efetuar, sobretudo quando cruzadas com os valores médios da avaliação sumativa e do domínio das “atitudes e valores”, tanto no final do primeiro período, aquando da prática instrumental “alternativa”, como do 2º período, aquando da prática instrumental “convencional”.

Assim, se a média da avaliação sumativa onde três dos quatro parâmetros da competência musical: interpretação / comunicação”; “criação / experimentação” e “perceção sonora e musical”, apresentaram resultados melhores aquando da prática instrumental “alternativa”, assim como no domínio das “atitudes e valores”, seria lógico que os alunos tivessem preferido e se mostrassem mais agradados com esta prática instrumental, de acordo com o gráfico:

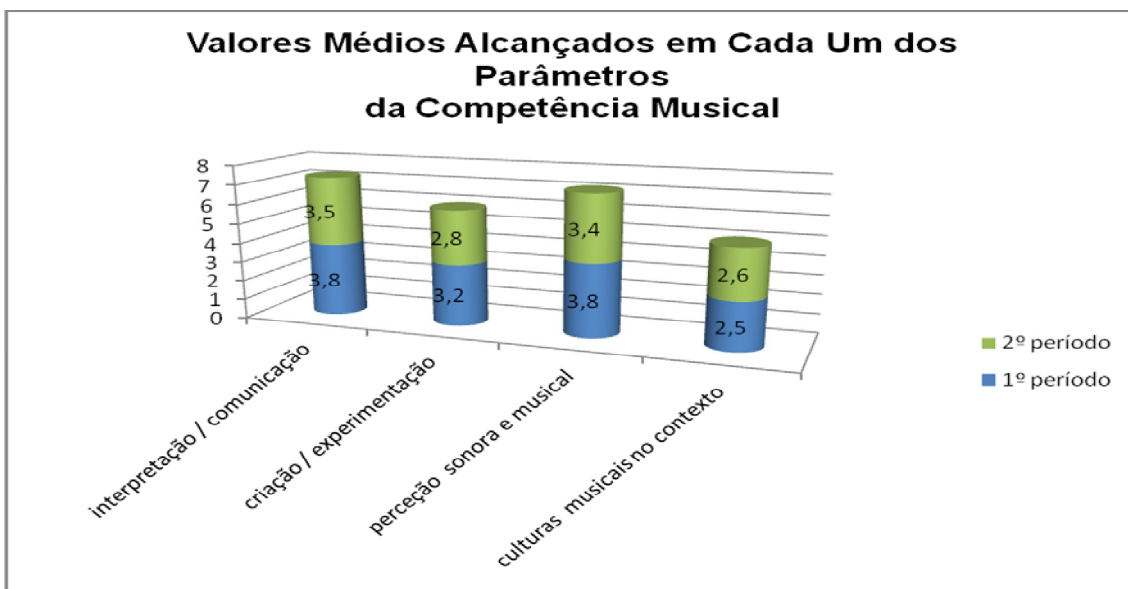


Gráfico 6.6 - Valores médios alcançados em cada um dos parâmetros da competência musical

Contudo, ao cruzarmos os dois dados atrás referidos: média da avaliação sumativa e domínio das “atitudes e valores”, com as respostas à questão 7: “Na tua opinião gostaste mais das aulas, no 1º ou no 2º período? Porquê?” e questão 8: “Tiveste mais dificuldades no 1º ou no 2º período? Porquê?”, alcançamos resultados aparentemente contraditórios, como já temos vindo a antever desde o início deste capítulo, conforme o gráfico seguinte. Muito embora as unidades em que se expressam os dois primeiros conjuntos de valores sejam diferentes dos dois últimos conjuntos de valores.

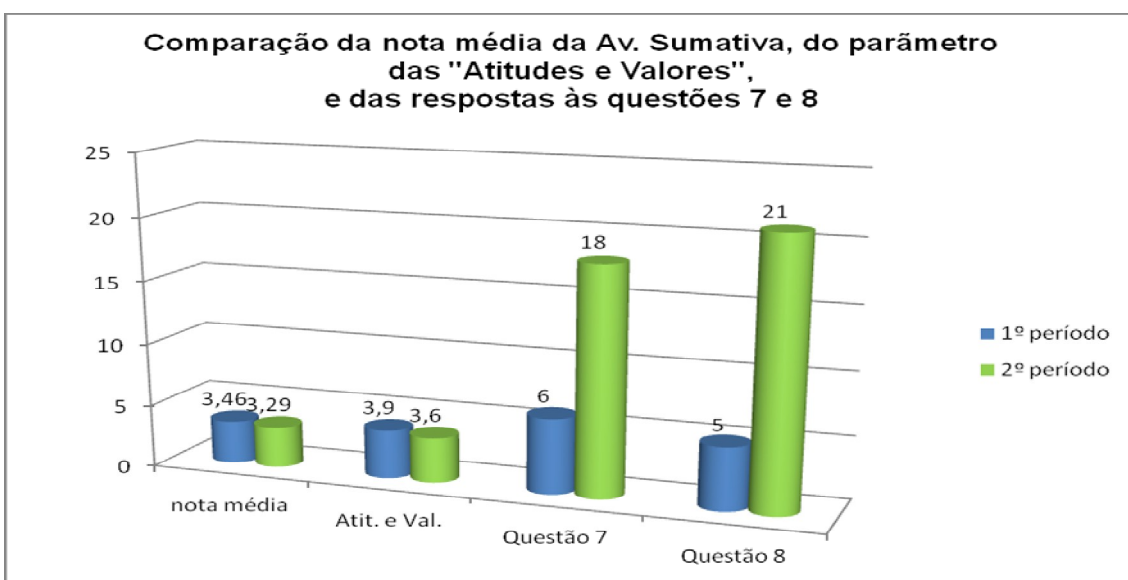


Gráfico 6.7 - Comparação dos valores alcançados em cada um dos parâmetros da nota média da Avaliação Sumativa, das Atit. e Val. E das respostas às Questões 7 e 8.

Consideramos que a atitude dos alunos pode condicionar o seu rendimento e a sua prestação. Sobre esta situação, que em termos de estudo, até se poderia transformar em mais uma variável, queremos neste ponto ainda deixar expressas, porque também significativas, as impressões tanto da professora da turma como da sua colega de grupo disciplinar, que foram também chamadas a dar e a registar as suas opiniões a exemplo dos alunos por quatro vezes, as quais se encontram documentadas no CD que faz parte da documentação deste estudo.

Assim, a professora nas suas impressões sobre as sessões da prática instrumental “alternativa” em Novembro de 2011, registava: “Os alunos encontram-se bastante motivados para a prática instrumental com objetos sonoros. Exploram timbricamente o objeto que utilizam para fazer som, com sentido estético e manifestam-se relativamente à forma como os outros o fazem. Todavia ainda há alguns problemas no manuseamento dos objetos (...). Por outro lado o aspeto mais positivo é que os alunos executam as músicas com correção tanto ao nível rítmico como melódico e têm cuidado na interpretação de elementos relacionados com elementos expressivos”.

Já a sua colega registava na mesma altura: “Verificou-se um entusiasmo permanente na utilização dos mesmos, no entanto o manuseamento dos utensílios necessita de ser mais trabalhado, pois alguns alunos não conseguem tirar o melhor som, ou pelo menos o som que se pretende. A nível rítmico denota-se que os conteúdos (figuras rítmicas) foram bem explorados nas aulas anteriores, pois a execução é perfeita, quer quando o executam com palmas, quer com os objetos sonoros”.

Para comparar estas impressões, deixamos aqui registadas as opiniões das mesmas intervenientes, três meses depois, em Fevereiro de 2012, já no decurso da prática instrumental “convencional”.

Afirmava a professora e autora deste estudo: “Noto que os alunos não manifestam o brio e a responsabilidade a que me habituaram anteriormente no trabalho que executam. Têm dificuldades em transitar de uma música para a outra executando corretamente os arranjos das mesmas. Isto apesar de ser trabalhada apenas uma música em cada sessão. Confundem frequentemente as músicas e em algumas situações não identificam as musicas pelos títulos o que mostra também uma grande falta de concentração e capacidade de memorização”.

Por seu lado a sua colega, registava: “A docente explicou várias vezes o padrão rítmico, para os triângulos executarem em colcheias, verificando-se muita dificuldade na execução do mesmo. A docente já no final da aula alterou o padrão para semínimas, o que a meu ver foi o mais correto, pois o ritmo não era adequado para acompanhar a melodia. A docente fez algumas perguntas sobre conceitos teóricos, andamentos, dinâmica, no entanto verificou-se por parte dos alunos pouca receptividade a estas questões.

Ao longo da aula, deparei-me com alunos dispersos, no entanto a docente tentou sempre controlar esta situação, motivando-os para a aprendizagem e prática instrumental. Deparei-me nesta segunda aula que observei, com alunos mais desmotivados e desinteressados do que na aula anteriormente observada”.

Como conclusão da discussão final, pode inferir-se que a prática instrumental “alternativa”, a primeira a ser introduzida, tenha, na verdade, causado um efeito mais positivo no conjunto das competências musicais da prestação dos alunos e logicamente nos seus resultados escolares, mas que isto não está diretamente relacionado com o índice de “agradabilidade” que os alunos experimentaram maioritariamente aquando da prática instrumental “convencional”.

Portanto, neste estudo, nas condições em que foi realizado, cai por base a já velha ideia, também muito veiculada pelas Ciências da Educação e pela Psicologia da Educação, que estabelece uma relação direta entre as atividades mais agradáveis e eventualmente motivantes com melhores resultados escolares.

De acordo com os dados apresentados, o que pode ter ficado provado, voltamos a repetir, nas condições em que foi realizado este estudo, é que pode existir uma relação direta entre um nível superior de “atitudes” e melhores resultados escolares, uma vez que como facilmente se pode observar no último gráfico, as tendências destes valores são concordantes.

Sabemos contudo, que apesar da validade que modestamente reconhecemos nesta proposta de trabalho na iniciação e ensino da educação musical, esta proposta não é a única a ser considerada válida e qualquer das metodologias abordadas na revisão da literatura deste estudo mantêm a sua atualidade e consideramo-las igualmente válidas. Apenas a sua aplicação dependerá do nível de competências do professor e

sem esquecer o modelo pedagógico de Legendre, da realidade, do contexto, das condições e dos próprios indivíduos/alunos.

Assim, alguns estudos acabam por provar a eficácia de outras metodologias como é o caso do estudo: *Uma proposta metodológica para se ensinar música musicalmente* de 2009, da autoria de Paula Alexandra Reis Bueno e Roberto Eduardo Bueno, que concluíram que o modelo que aplicaram baseado no método TECLA de Sandwick se revelou de grande valor para uma educação musical eficiente e significativa. Concluíram ainda os autores, que “trabalhar com base no modelo C (L) A (S) P, pode ser uma alternativa para os planeamentos em educação musical no currículo nacional atual”. (p. 8439)

Os autores consideraram que no decurso do estudo poderão ter acontecido experiências estéticas inovadoras quando uma aluna se mostrou muito envolvida, feliz e teve uma melhoria também significativa na escola. O menino que desenvolveu a composição da faixa sonora da peça “Fantasma de Brigitte” também os surpreendeu. O que aconteceu com estes estudantes pode exemplificar os efeitos desta experiência estética. De qualquer forma o processo foi muito significativo, não só para aqueles dois alunos, mas para todos os outros envolvidos.

Na mesma via, o estudo: *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack*, de Luís Bourscheidt, realizado em Curitiba no ano de 2008 concluiu que este princípio metodológico pode ser adotado como estratégia de ensino de música, dentro de uma aula de musicalização infantil, observando-se, como já afirmámos, o contexto de aplicação e características do grupo participante.

A pesquisa teve como objetivo a recolha de dados acerca da aplicação do sistema Orff/Wuytack enquanto metodologia de ensino de música alicerçada no conceito de totalidade, com crianças entre 06 e 08 anos de idade e sob o ponto de vista do seu desenvolvimento cognitivo e das suas habilidades musicais. Tendo como delineamento metodológico a pesquisa quase-experimental, foram aplicadas seis aulas com um grupo de crianças do Curso de Musicalização Infantil da Universidade Federal do Paraná.

Afirma o autor que: “Tais dados foram interpretados à luz das análises do investigador e também por meio da avaliação de três juízes externos que observaram dois testes

realizados na primeira e última aula. Com a reflexão sobre os resultados obtidos, procurou-se revelar qualidades deste sistema enquanto proposta de ensino de música, no âmbito da prática docente em educação musical". (p.6)

Por seu lado, o estudo: *Educação musical no Ensino Médio: modos alternativos de se aprender música* de Márcio Leonini e Patrícia Kebach, através de uma experiência de estágio realizada numa escola da rede estadual de ensino no município de Porto Alegre, tinha como objetivo refletir sobre a possibilidade de ampliar as concepções musicais de alunos do Ensino Médio a partir de formas alternativas de proporcionar a musicalização na escola.

Os autores esquematizaram uma metodologia de ensino, baseada em três pontos – apreciação, composição e execução, que foi norteadora e fundamental para o desenvolvimento das atividades propostas e proporcionou uma organização sistemática dos exercícios propostos. Na procura de respostas ao trabalho realizado, foram recolhidos dados para a observação da possível construção de conceitos musicais por parte dos alunos observados. Desta maneira, conseguiram verificar como os trabalhos alternativos de educação musical podem viabilizar experiências significativas nos alunos do ensino básico, mesmo com as adversidades comuns encontradas em escolas públicas.

Através das experiências realizadas neste estudo, os autores puderam observar que é possível ampliar as concepções de música e o interesse pela escuta de géneros musicais diversificados através de atividades alternativas, diferentes dos meios tradicionais de se fazer e estudar música. Essas experiências revelaram que as estruturas e fórmulas previamente elaboradas e direcionadas ao objetivo principal deste trabalho surtiram efeitos positivos no desenvolvimento da construção do conhecimento musical por parte dos alunos, possibilitando que estes construíssem conhecimentos suficientes para que pudessem apreciar músicas diferentes ou mesmo produzi-la. Os alunos, na sua maioria, demonstraram interesse e satisfação na realização das tarefas, que lhes pareceram até mesmo lúdicas, especialmente a parte de composição musical.

Também igualmente válidas para a iniciação e educação musicais, começam a revelar-se as metodologias mais recentes baseadas nas novas tecnologias da informação e que também referimos na revisão da literatura deste estudo. É o caso comprovado pelo estudo publicado na revista EDUSER, em 2009, com o título: *As TIC*

*na aprendizagem e na formação, O Podcast na Educação Musical: relato de uma experiência* de Pedro Alexandre Mota, da Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, e Clara Pereira Coutinho do Instituto de Educação e Psicologia de Braga.

O estudo apresentado pretendeu constituir um exemplo de utilização de uma ferramenta Web 2.0 – o Podcast – na aula de Educação Musical, numa lógica de ferramenta cognitiva ao serviço da implementação de ambientes de aprendizagem construtivista num sentido amplo, ou seja, englobando as diferentes dimensões pessoal, social e comunal reportadas na literatura.

Afirmam os autores: “Os resultados obtidos na observação direta do professor e no feedback obtido no questionário final, advogam a favor do potencial da ferramenta para motivar os alunos que se envolveram ativamente nas diferentes atividades propostas. Os adjetivos que os alunos usam para “rotular” a experiência refletem a forte componente lúdica da atividade que é muito valorizada pelos alunos e que justifica, pensamos, a motivação e o envolvimento mesmo em atividades que envolvem conteúdos programáticos que os alunos habitualmente não gostam”. (p. 138)

Terminamos afirmando que, os resultados alcançados neste estudo, se bem que limitados à realidade e condições da sua realização não deixam de corroborar as conclusões a que outros chegaram e que se resume a que na educação musical atual, sempre com Legendre presente, a generalidade das propostas são válidas e os respetivos resultados validados para os sujeitos e nos contextos aplicados.

## CONCLUSÕES FINAIS

De acordo com o estudo que realizámos e dos resultados obtidos, tendo presentes as óbvias limitações, estamos em condições de retirar algumas conclusões sobre cada uma das variáveis analisadas.

Sumariando as conclusões do nosso estudo, pode afirmar-se que das hipóteses inicialmente formuladas consideramos:

aceite a **H1**: Existem diferenças significativas nos efeitos da aplicação das duas práticas instrumentais, na aprendizagem musical;

rejeitada a **H2**: A “Prática Instrumental Convencional” revela-se mais favorável à educação musical dos elementos da população-alvo;

rejeitada a **H3**: A “Prática Instrumental Alternativa” revela-se mais favorável em relação à agradabilidade dos elementos da população-alvo.

Descriminando, conclui-se que comparando o grupo consigo próprio, por via do desempenho dos participantes registou-se uma evolução positiva, levando a que o grupo experimentasse diferenças. Pelo que a prática instrumental “alternativa” realizada com os chamados objetos sonoros, nas condições em que foi realizada, se revelou mais proveitosa.

Ao nível de alguns parâmetros do ensino na disciplina de educação musical, avaliados ao fim de 44 sessões correspondendo a 22 semanas através da avaliação sumativa realizada no final dos 1º e 2º períodos escolares, podemos concluir que, pela participação num programa comparativo de duas práticas instrumentais, uma “alternativa” realizada com objetos sonoros e outra “convencional” com instrumentos Orff, se verificou (aquando da prática instrumental “alternativa” realizada com objetos sonoros):

- Uma melhoria da média da avaliação sumativa dos alunos
- Uma melhor média dos alunos no domínio das “atitudes e valores

- Uma melhoria da média da aprendizagem dos alunos no parâmetro da “Interpretação / Comunicação”,
- Uma melhoria da média da aprendizagem dos alunos no parâmetro da “Criação / Experimentação”,
- Uma melhoria da média da aprendizagem dos alunos no parâmetro da “Percepção Sonora e Musical”,
- Um ligeiro abaixamento médio da aprendizagem dos alunos no parâmetro de “Culturas Musicais no Contexto”;

No presente estudo, os resultados alcançados estavam mais ou menos de acordo com o esperado, traduzidos no facto de a prática instrumental “alternativa” realizada com objetos sonoros ser mais inovadora e fugindo a uma tradição clássica da educação musical, paradoxalmente não se revelando mais atrativa e com um índice de agradabilidade superior, mas capaz de potenciar e incrementar a aprendizagem musical.

Às mesmas conclusões chegou o estudo: *Música na Educação Básica: Uma experiência com sons alternativos*, das investigadoras Marcia Rosane Chiqueto e Juciane Araldi, que implementaram uma proposta realizada no Colégio Estadual Campina da Lagoa no primeiro semestre de 2009, com atividades desenvolvidas em 20 aulas para cada turma, na disciplina de Arte, envolvendo as “oitavas séries” e os primeiros anos do ensino médio, equivalente ao nosso ensino básico, no total de cinco turmas.

O Projeto *Sons Alternativos na Educação Musical Escolar* foi desenvolvido com o objetivo de trabalhar a música de uma forma mais simplificada e atrativa, inspirado nos grupos e artistas contemporâneos que utilizam objetos e materiais diversos nas suas criações musicais. Neste trabalho, a investigadora entende por “sons alternativos”, todo e qualquer som produzido ou propagado por objetos do quotidiano, pelo corpo e pela natureza, que ampliam as possibilidades de expressão musical para além dos sons de instrumentos musicais já existentes.

A conclusão a que chegou, foi de que as aulas de música com sons alternativos favoreceram a expressão viva, criativa e a agradabilidade no fazer musical coletivo e individual ao valorizar a música como forma de expressão, desenvolvendo o sentido crítico e contribuindo para a construção de uma política de valorização da arte e do ser humano.

Ainda sobre as metodologias do ensino da música, o estudo: *A educação musical no século XX: estudo comparativo entre duas instituições musicais em São Paulo* da autoria de Camila Valiengo, retoma a discussão sobre métodos ativos e criativos, e considera que, na primeira metade do século XX os métodos eram preponderantemente direcionados ao desenvolvimento sensório-motor do educando por meio de aspetos específicos da música. Afirma a autora que algumas propostas da segunda metade do século passado refletem uma preocupação ampla que vai além da música e do âmbito individual, estendendo-se a aspetos mais propriamente filosóficos e a uma nova forma de pensar as relações entre as pessoas e o mundo.

Assim, Valiengo (2006) conclui que as influências dos métodos ativos são mais notáveis em aulas que visam o desenvolvimento da musicalidade dos participantes a par das habilidades essenciais para a aprendizagem de instrumentos musicais. Já nas aulas específicas de instrumentos torna-se mais difícil perceber estas influências, porque a racionalização da aprendizagem musical acaba por excluir a exploração dos potenciais de musicalidade dos alunos, restando pouco espaço para a expressão e a criação musical. As propostas do fim do século passado que tiveram em vista aproximar a música e a educação musical das necessidades mais emergentes, contrapõem-se diretamente aos métodos da primeira metade, numa tentativa de os superar.

Por fim o estudo: *A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador* de Poliana Carvalho de Almeida, da Universidade Federal da Bahia, conclui, fundamentando-se em autores como Loureiro (2004), que atualmente a educação musical praticada nas escolas brasileiras revela-se muito heterogénea sendo frequente a diversidade e variedade de práticas e discursos.

Almeida (2006), autora do referido estudo, considera que, “Infelizmente há uma carência de estudos sobre a prática pedagógica musical nas salas de aula, mesmo assim percebe-se que essas práticas são influenciadas por linhas filosóficas educacionais, muitas vezes não declaradas e nem ao menos percebidas pelos professores, que as seguem sem muitas vezes perceberem seus valores e ideologias.” (p. 57)

E conclui, “outra característica da educação musical contemporânea tem sido o distanciamento da produção académica (teoria) das realidades escolares (prática). A

variedade de práticas deveria ser vista como ponto positivo, se fosse traduzida em propostas consistentes, mas atualmente constitui-se num sinal de confusão pedagógica. E é nesse contexto de confusão de práticas, que se encontram as instituições escolares, principalmente as públicas.” (p. 57)

Dizemos agora nós, após a realização deste estudo: **“Avaliação dos Efeitos da Aplicação de Diferentes Práticas Instrumentais nas Aulas de Educação Musical a alunos do 2º ciclo do Ensino Básico”**, e outros que eventualmente se estarão a desenvolver que continua um imenso campo destinado a futuras investigações no âmbito das práticas instrumentais, de preferência com populações mais alargadas, e especialmente estudadas durante um período mais alargado de tempo, até porque relativamente à música, com a nova estrutura curricular do segundo ciclo do ensino básico, os alunos terão, no futuro e já a partir do próximo ano letivo, menos possibilidades de desenvolverem esta área devido à redução do número de horas consignadas à disciplina. Consideramos que, mesmo com menos tempo, teremos que aplicar as metodologias e as práticas instrumentais que entendermos mais adequadas a cada situação de ensino-aprendizagem de modo a que se alcancem os resultados desejáveis.

Com este e outros estudos, tem a educação musical a possibilidade de continuar a encetar uma renovação, mesmo que lenta e tardia, com a abordagem de novos processos de ensino e aprendizagem musical. A atual conjuntura escolar institucional já não comporta as ideias tradicionais de ensino musical, principalmente em relação ao ensino coletivo de jovens adolescentes nas escolas.

Por outro lado, sabe-se que os interesses dos atuais alunos são diferentes dos alunos do passado, e ao longo do tempo as suas formas de agir e pensar modificam-se de acordo, principalmente, com as mudanças culturais. Portanto, nós educadores musicais, também a partir de experiências como as que estão na base deste trabalho, devemos constantemente descobrir os reais interesses destes “novos” alunos e as formas mais eficazes de chegar até eles. Devemos sempre experimentar e usar todos os meios e recursos em educação musical tendo presente que cada grupo de alunos, embora tenha elementos em comum em qualquer escola, possui um universo muito próprio, e esse deve ser explorado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, não sendo dos mais comuns, embora sendo para nós conclusivo, no seu final não deixa de levantar algumas dúvidas, as quais ficam por esclarecer relativamente a práticas instrumentais e aos benefícios que elas podem trazer, para uma população escolar com as mesmas características, tais como:

Relativamente ao estudo:

Quais os efeitos de um programa como este, caso a duração fosse mais alargada? e quais seriam os resultados se tivesse sido possível efetuar o estudo com uma amostra mais representativa? E quais seriam ainda, os resultados relativamente à prática instrumental “alternativa” se a aplicássemos a alunos cuja iniciação musical já tivesse sido efetuada?

E por último, quais seriam os resultados se tivéssemos invertido a aplicação das duas práticas instrumentais, ou seja, aplicar no 1º período a prática instrumental “convencional” e no 2º período a prática instrumental “alternativa”. Se assim fosse as tendências dos resultados manter-se-iam?

Temos consciência que um estudo experimental ou quase experimental com dois grupo - o experimental e o de controle – permitiria alcançar resultados passíveis de serem generalizados a outras realidades escolares semelhantes mas as limitações de tempo e a dificuldade em garantir a existência da aleatoriedade da amostra e outro grupo com características semelhantes, não nos permitiram enveredar por um desenho de investigação mais consistente e fiável.

Relativamente à prática instrumental em si:

Qual o efeito de um programa como este relativamente a fatores como: criatividade, capacidade de improvisação e capacidade para compor? Fatores que por razões práticas logísticas e de tempo não pudemos estudar, mas sobre os quais temos suspeitas de que a prática instrumental “alternativa” poderá ser favorável.

Por outro lado, quais serão os efeitos da prática desta atividade numa população com uma média etária mais elevada? Por exemplo, alunos do 3º ciclo do ensino básico,

com uma capacidade de interiorização de conceitos e uma coordenação motora superiores.

Os resultados que obtivemos referem-se a alunos com poucas complicações de saúde, mas que resultados obteríamos se as características de base dos alunos fossem outras? Que resultados obteríamos se os alunos não fossem tão enraizados numa cultura ocidentalizada de cariz europeu e fossem africanos, sul americanos ou asiáticos, como os há em cada vez maior número nas nossas escolas?

Para o futuro, quais serão as implicações do contacto com a prática instrumental “alternativa” na eventual continuidade da ligação à música para os alunos participantes neste estudo?

Num estudo mais alargado, com uma amostra maior, realizado durante mais tempo e com outros recursos e meios materiais poder-se-iam, talvez, recolher dados para tentar responder a estas questões.

Em suma, a partir dos resultados obtidos, foi possível afirmar que os objetivos propostos no estudo foram satisfatoriamente alcançados. No entanto, em função da complexidade da temática abordada, esperamos que os resultados apresentados neste trabalho venham contribuir e incentivar a realização de novos estudos científicos, através de diferentes abordagens, possibilitando um maior aprofundamento do tema para que novas metodologias da educação musical se revelem mais adaptadas à realidade social, cultural e escolar da atualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, P. (2006). A educação musical nas escolas públicas: mapeando a realidade de Salvador. In *Anais do XV Encontro anual da ABEM*, 54-62.

Beardsley, M. C. & Hospers, J.(1997). *Estética: historia y fundamentos*. Madrid: Ed. Cátedra.

Ben-Tovim, A. (1979). *Children and music: a handbook for parents, teachers and others interested in the musical welfare of children*. London: Black.

Bense, M. (1972). *Estética de la información*. Madrid: Alberto Corazón.

Blacking, J. (1995). *How musical is man?* London: Washington University Press.

Blacking, J. (1995). The problem of musical description. In R. Byron (Ed.), *Music, culture and experience: selected papers of John Blacking*. Chicago: University of Chicago Press, 54-72.

Bosi, A. (1999). *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática.

Bourquin, O. (2003). Coordination. In M. Reid, A. Quinn and M. Crespo (Eds.), *Strength and Conditioning for Tennis*. London: ITF, 70-77.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Bourscheid, L. (2008). *A aprendizagem musical por meio da utilização do conceito de totalidade do sistema Orff/Wuytack*. Dissertação de Mestrado em Artes. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.

Branco, J. F. (1987). *Viana da Mota* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Serviço de Música/Fundação Calouste Gulbenkian.

Brito, T. (2003). *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Ed. Fundação Peirópolis.

Cabral, A. C. (1988). Situação e problemas do ensino da música em Portugal. In *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 56, 15-24.

Canclini, N. G. (1998). *Culturas híbridas; estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP.

Campos, L. M. (2007). Modos de Relação com a Música. In *Sociologia, Problemas e Práticas*, 53, 91-115.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Comissão de Reforma do Sistema Educativo. (1988). *A gestão do sistema escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Delors, J. et al. (1996). *Learning, The Treasure Within. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Paris: UNESCO.

Eisner, E. (2001). What does it mean to say that a school is doing well? In *Phi Delta Kappan*, 82, 367-372.

Fonterrada, M. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP.

Gagnard, M. (1974). *Iniciação Musical dos Jovens*. Lisboa: Estampa.

Gardner, H. (1997). *As artes e o desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médicas.

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

Gohn, M. G. (2005). *Educação não-formal e cultura política* (3.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Cortez.

Gomes, C. A. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado de Música em Portugal*. Memória Final Do Cese em Direcção Pedagógica e Administração Escolar. Instituto Jean Piaget.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Grout, D. J. e Palisca, C. V. (1994). *História da música ocidental*. Portugal: Gradiva.

Hentschke, L. & Del Bem, L. (2003). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna.

Jeandot, N. (1997). *Explorando o universo da música*. São Paulo: Scipione.

Kater, C. (2004). O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. In *Revista da Abem*, 10, 43-51.

Krieger, E. (2005). *Descobrimos a música: idéias para a sala de aula*. Porto Alegre: Ed. Sulinas.

Langer, S. K. (1980). *Sentimento e forma*. São Paulo: Perspectiva.

Leal, J. G. (1995). *Arte y experiencia*. Granada: Editorial Comares.

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2ª ed.). Montreal: Guérin e Eska.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3ª ed.). Montreal: Guérin

Leguet, J. (1987). *As acções motoras em ginástica desportiva*. São Paulo: Manole.

Martins, A. (Coord.) (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mársico, L. O. (1982). *A criança e a música*. Porto Alegre: Globo.

Meinel, K. (1984). *Motricidade II: o desenvolvimento motor do ser humano*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.

Meinel, K. (1987). *Motricidade I. teoria da motricidade desportiva sob o aspecto pedagógico*. Rio de Janeiro: Ao livro técnico.

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

Ministério da Educação, (1999). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências Essenciais da Educação Artística*. Departamento da Educação Básica. 165-176.

Montandon, M. (2004). Ensino Colectivo, Ensino em Grupo: mapeando as questões da área. In: *Anais do I ENECIM – Encontro Nacional de Ensino Colectivo de Instrumento Musical*. Goiânia. 44-48.

Mota, G. & Araújo, M. (2004). *Music and drama in primary schools in the Madeira Islands – a preliminary report*. Comunicação apresentada na 6.ª Conferência Internacional sobre Research in Music Education, Exeter. 79-81.

Oliveira, M. & Milhano, S. (2010). *As artes na educação: contextos de aprendizagem promotores de criatividade* (1.ª ed.). Leiria, Portugal: Folhetos Edições e Design.

Osborne, H. (1974). *Estética e teoria da arte: uma introdução histórica* (2.ª ed.). São Paulo: Cultrix/Edusp.

Palheiros, G. (1998). Jos Wuytack, músico e pedagogo. In *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 98, 16-22.

Palheiros, G. (2003). Educação musical em diferentes contextos. In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 117, 5 - 18.

Paynter, J. (1972). *Hear and now: an introduction to modern music in schools*. London: Universal Edition.

Pareyson, L. (1989). *Os problemas da estética*. São Paulo: Martins Fontes.

Pareyson, L. (1993). *Estética: teoria da formatividade*. Petrópolis: Vozes.

Plaza, J. (1998). *Estética e semiótica da arte: fundamentos*. Campinas: Instituto de Artes da Unicamp.

Raynor, H. (1986). *História social da música da Idade Média a Beethoven*. Rio de Janeiro: Zahar.

Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, R. S. (1994). A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares - análise comparativa de quatro métodos. In *ABEM, Fundamentos da Educação Musical, vol.2*, Porto Alegre: ABEM. 47-49.

Saraiva, J. H. (1998). *História de Portugal* (5.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Publicações Europa-América.

Schaffer, P. (1952). *À la recherche d'une musique concrète*. Paris: Seuil.

Schaffer, P. (1966). *Traité des objets musicaux: essai interdisciplines*. Paris: Seuil.

Schafer, R. M. (1991). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Vol.3 - Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Souza, J. (org.) (2000). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: UFRGS.

Sousa, M. R. (1999). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Vila Nova de Gaia: Ed. Gailivro.

Stefani, G. (1987). *Compreender a Música* (1.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Editorial Presença.

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

Swanwick, K. (2000). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata.

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

Trehub, S., Bull, D., & Thorpe, L. (1984). Infants perception of melodies: the role of melodic contour. In *Child Development*, 55, 821-830.

Valiengo, C. (2006). *A Educação Musical no Séc. XX: Estudo comparativo entre duas instituições musicais em São Paulo*. Dissertação de Mestrado em Educação Musical. São Paulo: Universidade São Marcos.

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

Vázquez, A. S. (1999). *Convite à estética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Vygotsky, L (1994). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wisnik, J. M. (1989). *O som e o sentido. Uma outra história das músicas*. São Paulo: Companhia das Letras.

Wuensche, S. C. A. (1998). *A Física da Música*. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE) Divisão de Astrofísica. Itajubá.

Wuytack, J. (2005). *Curso de Pedagogia Musical*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

## Webgrafia

Bamford, A. (2007). *Aumento da participação e relevância na educação artística e cultural*. Comunicação apresentada na Conferência Nacional de Educação Artística na Casa da Musica, Porto. Recuperado em 2010, Setembro, 23, de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Confer%C3%Aancia%20Anne%20Bamford,%20Portugues.pdf>

Begley, S. (1996). Your child's brain. *Newsweek*, 19 February, 55-62. Recuperado em 2011, Novembro, 26, de <http://www.thedailybeast.com/newsweek/1996/02/18/your-child-s-brain.html>

Bueno, P. Bueno, R. (2009). *Uma proposta metodológica para se ensinar música musicalmente*. Comunicação apresentada no IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. Recuperado em 2012, Abril 2, de [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3568\\_2012.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3568_2012.pdf)

Chiqueto, M. & Araldi, J. (2009). *Música na Educação Básica: Uma experiência com sons alternativos*. Recuperado em 2012, Março 30, de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2269-8.pdf>

Comissão Nacional da Unesco (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Recuperado em 2010, Junho 17, de <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf>

*Conferência Mundial sobre Educação Artística*. (2006). Lisboa. Recuperado em 2010, Junho 17, de [http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/noticias/cul\\_noticia.php?idn=3](http://www.unesco.pt/cgi-bin/cultura/noticias/cul_noticia.php?idn=3)

Conferência Nacional de Educação Artística. (2007). Porto, Casa da Música. Recuperado em 2010, Junho 17, de <http://www.educacao-artistica.gov.pt/>

El Sistema. Fundación Musical Simón Bolívar. Recuperado el 2011, Março, 12 de <http://www.fesnojiv.gob.ve/es/el-sistema.html>

Faure, E. et al (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO. Recuperado em 2011, Janeiro 14, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf>

Fernandes, D. (Coord) (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Relatório final. Recuperado em 2012, Fevereiro 23, de <http://www.meloteca.com/pdf/pdf-estudo-de-avaliacao-do-ensino-artistico.pdf>

Hargreaves, D. (2005). *Within you, without you: música, aprendizagem e identidade*. Trad. Beatriz Ilari. *Revista Eletrónica de Musicologia*, 9. Recuperado em 2011, Novembro, 23 de [http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMr9-1/hargreaves.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/hargreaves.html)

Hodges, D. (2002). *Musicality from birth to five*. IFMR. Recuperado em 2011, Dezembro 01 de <http://www.needmorefitness.com/music-resource/musicality-from-birth-to-five.html>

Leonini, M. & Kebach, P. (2010). *Educação musical no Ensino Médio: modos alternativos de se aprender música*. In *Revista Liberato*, 16, 89-188. Recuperado em 2012, Março 30, de <http://www.liberato.com.br/upload/arquivos/0121121014062425.pdf>

Mota, G. (2008). *A música é subvalorizada nas escolas*. Recuperado em 2011, Setembro 08, de <http://www.educare.pt/educare/Atualidade/Noticia.aspx?contentid=5AC8D7A40D3102DBE0400A0AB8002FDD&opsel=1&channelid=0>

Mota, P. & Coutinho, C. (2009). O podcast na educação musical: relato de uma experiência. In *EDUSER: Revista de Educação*, 1, 123-141. Recuperado em 2012, Janeiro 30, de <http://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/1223/1/O%20Podcast%20na%20Educa%c3%a7%c3%a3o%20Musical.pdf>

Projecto SEB, ESE de Setúbal (2007). *A interpretação musical e o sucesso educativo. Projectos educativos de desenvolvimento pessoal e social*, 2. Recuperado em 2011, Julho 28, de <http://mediacoes.es.e.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/viewFile/4/5>

The Silk Road Project, inc (2011). Recuperado em 2011, Maio 20, de <http://www.silkroadproject.org/>

## **Legislação**

Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março de 1967

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho

Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro

Despacho n.º 17169 /2011, publicado na 2.ª série do *DR* de 12 de Dezembro

LBSE n.º 46/86 de 14 de Outubro

## Músicas

Carneiro, I. & Encarnação, M. (2004). *Musicando*. Lisboa: A Folha Cultural.

Kreader, B., Kern, F., Keveren, P. & Rejino, M. (1998). *Piano Lessons. Book 2*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.

Kreader, B., Kern, F., Keveren, P. & Rejino, M. (1998). *Piano Lessons. Book 3*. Milwaukee: Hal Leonard Corporation.

Rocha, N. & Ribeiro, N. (2004). *Allegretto 5/6*. Lisboa: Areal.

## ANEXOS

**Nota:** Os documentos em anexo são complementados com o material incluído no CD, onde se encontra também fotos e vídeos.

**“Avaliação dos Efeitos da Aplicação de Diferentes Práticas Instrumentais nas Aulas de Educação Musical a alunos do 2º ciclo do Ensino Básico.”**

QUESTIONÁRIO – 1º Período

1- Gostaste das aulas de Educação Musical? Porquê?

---

---

---

---

---

2- O que mais gostaste de fazer nas aulas de Educação Musical? Porquê?

---

---

---

---

---

3- Em que é que tiveste mais dificuldades nas aulas de Educação Musical? Porquê?

---

---

---

---

---

4- Achas que tiveste ajuda da tua professora sempre que foi necessário? Em quê?

---

---

---

---

---

5- Achas que os teus colegas colaboraram contigo? Em quê?

---

---

---

---

6- Achas que o público gostou da apresentação das músicas? Porquê?

---

---

---

---

**“Avaliação dos Efeitos da Aplicação de Diferentes Práticas Instrumentais nas Aulas de Educação Musical a alunos do 2º ciclo do Ensino Básico.”**

QUESTIONÁRIO – 2º Período

1- Gostaste das aulas de Educação Musical? Porquê?

---

---

---

---

---

2- O que mais gostaste de fazer nas aulas de Educação Musical? Porquê?

---

---

---

---

---

3- Em que é que tiveste mais dificuldades nas aulas de Educação Musical? Porquê?

---

---

---

---

---

4- Achas que tiveste ajuda da tua professora sempre que foi necessário? Em quê?

---

---

---

---

---

5- Achas que os teus colegas colaboraram contigo? Em quê?

---

---

---

---

---

6- Achas que o público gostou da apresentação das músicas? Porquê?

---

---

---

---

---

7- Gostaste mais da prática instrumental do primeiro período ou da do segundo período? Porquê?

---

---

---

---

---

8- Tiveste mais dificuldades no primeiro ou no segundo período? Porquê?

---

---

---

---

---

9- Achas que a professora ensinou melhor no primeiro período, no segundo período, ou foi igual? Porquê?

---

---

---

---

---

10- Achas que os teus colegas te ajudaram mais no primeiro período, no segundo período, ou foi igual? Porquê?

---

---

---

---

---

11- A relação com a tua professora foi melhor no primeiro período, no segundo período, ou foi igual? Porquê?

---

---

---

---

---

12- A relação com os teus colegas foi melhor durante o primeiro período ou durante o segundo período? Porquê?

---

---

---

---

---

## CALENDARIZAÇÃO DO PROGRAMA APLICADO

		SETEMBRO																														T. MÊS	GERAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Ed. Musical																													1		1	2	2

		OUTUBRO																														T. MÊS	GERAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Ed. Musical						F		1					1		1					1		1						1		1		7	9

7

		NOVEMBRO																														T. MÊS	GERAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Ed. Musical		F	1		1					1		1					1		1					1		1						8	17

		DEZEMBRO																														T. MÊS	GERAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30		
Ed. Musical		F	1					1	F	1					1	1																5	22

		JANEIRO																														T. MÊS	GERAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Ed. Musical								1	1	1									1		1						1		1			8	30

		FEVEREIRO																														T. MÊS	GERAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29			
Ed. Musical		1		1					1		1					1		1							1					1		8	38

		MARÇO																														T. MÊS	GERAL
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	
Ed. Musical			1					1		1					1					1	1											6	44

## EDUCAÇÃO MUSICAL - 2011/2012

**GRELHA DE OBSERVAÇÃO: ATITUDES E VALORES**
**Mês: Setembro**
**Ano: 5º**
**Turma: B**

Nome	ASSIDUIDADE							MATERIAL							PARTICIPAÇÃO							COMPORTAMENTO						
	16	21	23	28				16	21	23	28				16	21	23	28				16	21	23	28			
RP 01											F				S	SB	S	SP										
RZ 01															SP	NS	NS	S							X			
RP 02									F	F	F				S	S	SB	S										
RZ 02															SP	SP	S	S										
RP 03															SP	SP	S	SP										
RZ 03									F						S	S	S	S										
RP 04															SB	SB	SB	SB							X			
RP 05															S	SB	S	S							X			
RZ 04			F	P					F		F				S	S	SB	S										
RZ 05									F	F	F				S	SB	S	SP							X			
RZ 06									F	F	F				S	SP	SP	S										
RP 06									F						S	SB	S	S										
RP 07									F		F				S	SP	SP	S										
RZ 07									F	F					S	S	S	S										
RP 08		F													SB	S	S	SB										
RP 09															S	SB	S	S							X			
RZ 08				P					F	F					S	S	SP	S				X						
RZ 09									F	F					SP	SP	NS	SP				X						
RP 10															SP	S	S	SP								X		
RP 11															S	S	S	S				X	X					
RZ 10															S	SB	SB	S				X						
RZ 11									F	F					SB	SB	SB	S				X	X	X				
RP 12															SB	SB	S	S							X			
RZ 12															SB	S	SB	SB										
RZ 13									F	F	F				S	S	S	S										
RP 13									F	F					S	SB	SB	S										
RZ 14									F	F	F				S	S	S	S										
RZ 15															S	S	SP	SP								X		

COMPET.	AVALIAÇÃO SUMATIVA DO 1º PERÍODO - PRÁTICA INSTRUMENTAL ALTERNATIVA																			TOTAL	ATITUDES E VALORES			N. FINAL		
	INTERPRETAÇÃO / COMUNICAÇÃO					CRIAÇÃO / EXPERIMENTAÇÃO					PERCEÇÃO SONORA E MUSICAL					CULTURAS MUSICAIS NO CONTEXTO					CONHEC MUSICAIS	1º	2º		FINAL	
	1º Per.		2º Per.		FINAL	1º Per.		2º Per.		FINAL	1º Per.		2º Per.		FINAL	1º Per.		2º Per.								FINAL
1ª	2ª	3ª	4ª	1ª		2ª	3ª	4ª	1ª		2ª	3ª	4ª	1ª		2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª				
RP 01	4	4			4,0	3	4			3,5	4	5			4,5	3	1			2,0	3,0	3			3	4
RZ 01	3	4			3,5	2	2			2,0	2	3			2,5	2	0			1,0	1,9	2			2	2
RP 02	3	3			2,8	3	2			2,5	2	5			3,5	2	0			1,0	2,2	5			5	3
RZ 02	3	4			3,5	2	3			2,5	2	3			2,5	3	3			3,0	2,2	5			5	3
RP 03	2	4			3,0	2	3			2,5	4	3			3,5	3	0			1,5	2,2	3			3	3
RZ 03	4	4			4,0	4	4			4,0	4	5			4,5	4	3			3,5	3,3	5			5	4
RP 04	5	4			4,5	4	5			4,5	4	5			4,5	4	4			4,0	3,6	5			5	5
RP 05	4	4			4,0	4	4			4,0	4	3			3,5	4	5			4,5	3,1	4			4	4
RZ 04	3	4			3,5	4	4			4,0	4	3			3,5	3	0			1,5	2,9	4			4	4
RZ 05	4	3			3,5	3	3			3,0	2	3			2,5	3	3			3,0	2,4	4			4	3
RZ 06	2	3			2,5	3	2			2,5	4	2			3,0	3	0			1,5	2,1	3			3	3
RP 06	4	4			4,0	3	3			3,0	4	5			4,5	3	3			3,0	2,9	3			3	3
RP 07	4	4			4,0	2	2			2,0	4	5			4,5	3	0			1,5	2,4	4			4	3
RZ 07	5	4			4,5	3	3			3,0	4	5			4,5	4	0			2,0	2,9	3			3	3
RP 08	5	4			4,5	4	4			4,0	4	3			3,5	4	3			3,5	3,2	5			5	4
RP 09	5	4			4,5	4	4			4,0	4	3			3,5	4	4			4,0	3,2	5			5	4
RZ 08	4	4			4,0	3	3			3,0	4	3			3,5	3	0			1,5	2,6	3			3	3
RZ 09	2	4			3,0	2	2			2,0	4	3			3,5	3	0			1,5	2,0	3			3	3
RP 10	5	4			4,5	3	2			2,5	4	3			3,5	4	4			4,0	2,6	4			4	3
RP 11	2	4			3,0	2	4			3,0	4	5			4,5	3	3			3,0	2,7	4			4	4
RZ 10	3	4			3,5	4	2			3,0	3	3			3,0	4	4			4,0	2,5	4			4	3
RZ 11	4	4			4,0	2	4			3,0	4	3			3,5	3	0			1,5	2,6	3			3	3
RP 12	5	4			4,5	4	4			4,0	4	5			4,5	4	3			3,5	3,4	5			5	4
RZ 12	4	4			4,0	4	4			4,0	4	4			4,0	3	0			1,5	3,1	4			4	4
RZ 13	4	4			4,0	4	2			3,0	4	5			4,5	3	0			1,5	2,8	2			2	3
RP 13	5	4			4,5	4	5			4,5	4	4			4,0	4	4			4,0	3,5	4			4	4
RZ 14	4	4			4,0	3	4			3,5	4	5			4,5	3	3			3,0	3,1	5			5	4
RZ 15	3	4			3,5	4	3			3,5	4	3			3,5	3	0			1,5	2,7	4			4	4
				média	3,8				média	3,2				média	3,8				média	2,5	2,7				3,9	3,51

COMPET.	AVALIAÇÃO SUMATIVA DO 2º PERÍODO - PRÁTICA INSTRUMENTAL CONVENCIONAL																				TOTAL	ATITUDES E VALORES			N. FINAL		
	INTERPRETAÇÃO / COMUNICAÇÃO					CRIAÇÃO / EXPERIMENTAÇÃO					PERCEÇÃO SONORA E MUSICAL					CULTURAS MUSICAIS NO CONTEXTO						CONHEC MUSICAIS	1º	2º		FINAL	
	1º Per.		2º Per.		FINAL	1º Per.		2º Per.		FINAL	1º Per.		2º Per.		FINAL	1º Per.		2º Per.		FINAL							
1ª	2ª	3ª	4ª	1ª		2ª	3ª	4ª	1ª		2ª	3ª	4ª	1ª		2ª	3ª	4ª	1ª		2ª	3ª	4ª				
RP 01			3	3	3,00			4	3	3,50			1	4	2,50			3	2	2,50	2,5			3	3	3	
RZ 01			1	2	1,50			1	1	1,00			1	3	2,00			2	2	2,00	1,1			2	2	2	
RP 02			2	3	2,50			2	1	1,50			5	4	4,50			2	2	2,00	2,0			4	4	3	
RZ 02			3	4	3,50			2	3	2,50			5	4	4,50			2	2	2,00	2,5			3	3	3	
RP 03			3	3	3,00			2	1	1,50			1	4	2,50			2	2	2,00	1,7			4	4	2	
RZ 03			4	4	4,00			3	3	3,00			1	5	3,00			3	2	2,50	2,5			5	5	4	
RP 04			5	5	5,00			5	5	5,00			5	5	5,00			3	3	3,00	3,9			5	5	5	
RP 05			5	5	5,00			3	4	3,50			2	4	3,00			4	4	4,00	3,0			5	5	4	
RZ 04			5	3	4,00			3	3	3,00			1	4	2,50			2	2	2,00	2,4			3	3	3	
RZ 05			3	3	3,00			2	3	2,50			1	4	2,50			2	3	2,50	2,1			3	3	3	
RZ 06			1	3	2,00			2	0	1,00			1	4	2,50			2	2	2,00	1,3			1	1	2	
RP 06			4	4	4,00			5	5	5,00			2	5	3,50			3	3	3,00	3,5			5	5	4	
RP 07			2	3	2,50			2	2	2,00			2	4	3,00			2	3	2,50	1,9			4	4	3	
RZ 07			2	3	2,50			2	0	1,00			1	4	2,50			3	3	3,00	1,4			3	3	2	
RP 08			5	5	5,00			4	3	3,50			4	5	4,50			3	3	3,00	3,2			5	5	4	
RP 09			5	5	5,00			5	5	5,00			3	5	4,00			4	3	3,50	3,7			5	5	5	
RZ 08			5	4	4,50			3	4	3,50			2	5	3,50			3	2	2,50	2,9			1	1	3	
RZ 09			2	2	2,00			2	0	1,00			1	2	1,50			2	2	2,00	1,1			2	2	2	
RP 10			1	3	2,00			4	3	3,50			2	5	3,50			4	3	3,50	2,6			4	4	3	
RP 11			3	4	3,50			2	1	1,50			5	5	5,00			3	2	2,50	2,3			4	4	3	
RZ 10			2	4	3,00			3	4	3,50			4	5	4,50			2	2	2,00	2,9			4	4	4	
RZ 11			5	3	4,00			3	2	2,50			1	2	1,50			2	3	2,50	2,0			3	3	3	
RP 12			4	5	4,50			5	5	5,00			5	5	5,00			3	2	2,50	3,8			5	5	5	
RZ 12			4	3	3,50			3	0	1,50			1	5	3,00			3	3	3,00	1,9			4	4	3	
RZ 13			1	4	2,50			2	2	2,00			1	5	3,00			2	3	2,50	1,9			3	3	3	
RP 13			5	5	5,00			3	5	4,00			5	5	5,00			3	3	3,00	3,5			4	4	4	
RZ 14			5	5	5,00			3	3	3,00			1	5	3,00			3	3	3,00	2,7			5	5	4	
RZ 15			2	3	2,50			2	2	2,00			3	4	3,50			2	2	2,00	2,0			3	3	3	
				média	3,5				média	2,8				média	3,4				média	2,6	2,4					3,6	3,16

## RESULTADO INQUÉRITO AOS HÁBITOS MUSICAIS DOS PAIS

ALUNO	PAI			MÃE		
	Toca /canta	Tem instrumento casa	Ouve música em casa	Toca /canta	Tem instrumento casa	Ouve música em casa
RP 01	não	piano	sim	não	não	sim
RZ 01	não	não	sim	não	não	sim
RP 02	não	guitarra	sim	não	guitarra	sim
RZ 02	não	não	sim	não	não	sim
RP 03	não	não	sim	não	não	sim
RZ 03	não	não	sim	não	não	não
RP 04	não	Teclado eletróni.	não	não	teclado	sim
RP 05	não	Bateria e tecl	não	não	Bateria e tecla	não
RZ 04	não	não	sim	Não sei	Não sei	Não sei
RZ 05	não	não	sim	não	não	sim
RZ 06	viola	Piano e viola	não	não	não	não
RP 06	não	guitarra	sim	não	não	sim
RP 07	não	não	sim	não	não	sim
RZ 07	não	não	As vezes	não	não	não
RP 08	não	teclado	sim	não	não	sim
RP 09	não	teclado	sim	não	teclado	As vezes
RZ 08	não	não	sim	não	não	sim
RZ 09	não	não	não	não	não	sim
RP 10	guitarra	não	sim	não	não	sim
RP 11	bateria	piano	sim	não	teclado	sim
RZ 10	Não sei	Não sei	Não sei	Não	Não	sim
RZ 11	Não sei	Não sei	Não sei	canta	harmónica	sim
RP 12	não	Teclado	não	não	teclado	sim
RZ 12	não	não	sim	não	não	não
RZ 13						
RP 13	não	guitarra	sim	não	guitarra	sim
RZ 14	bateria	Bat. e flauta	sim	não	bateria	sim
RZ 15	Não sei	Não sei	Não sei	não	não	sim

## PARTITURAS 1º PERÍODO

**"Melodia Pastoral"**

Parte A P. Hauw

Garrafafone

Vassouras

Parte B

Objetos metal

Objetos madeira

Parte C

Caixa de fósforos

A música é interpretada de acordo com a partitura seguindo-se a sequência das várias partes (ABC) duas vezes.

## " 3 notas "

N.Rocha

The musical score is titled "3 notas" and is composed by N. Rocha. It is written in 4/4 time and consists of three staves. The top staff is labeled "Garrafafone+voz" and uses a treble clef. The middle staff is labeled "Raspadores" and the bottom staff is labeled "Todos os objetos", both using an alto clef. The score is divided into two measures by a double bar line. The first measure contains a melody of three notes (G4, A4, B4) followed by a sequence of eighth notes. The second measure contains the same melody. The "Raspadores" and "Todos os objetos" parts provide a rhythmic accompaniment of eighth notes throughout the piece.

A música repete três vezes. A melodia é sempre interpretada pelos garrafafones acompanhados dos restantes objetos conforme a partitura.

Além disso, na primeira vez a melodia é também interpretada com gestos. As mãos no ar, representam a altura dos sons da melodia. Na segunda vez acrescenta-se a voz que canta os sons da melodia com o nome das respetivas notas, continuando com os gestos. Na terceira vez todos os objetos executam o ritmo da música em simultâneo.

## "1, 2, 3"

Moderato

Pierre van Hauve

The musical score is written in 2/4 time. The top staff, labeled 'Garrafafone', uses a treble clef and contains a melody of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4. The middle staff, labeled 'Vassoura', and the bottom staff, labeled 'Lata com arroz', both use a common time signature of 2/4 and contain a rhythmic accompaniment of eighth notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4.

Esta música tem duas partes: A e B.

A parte A corresponde ao que está escrito na partitura, a parte B diz respeito à improvisação. Nesta, cada objeto toca o que quiser durante 8 compassos.

A forma da música é ABABABABABA.

A improvisação é feita pelos objetos sonoros de acordo com o seguinte esquema:

1ª vez (B) – suporte de guardanapos

2ª vez – abanador e colheres

3ª vez – raspadores

4ª vez – pente e moeda

5ª vez – todos os objetos

# Funga Alafia

Trad. Libéria

oz + Garrafone

Vassoura

Esta música é constituída por seis quadras cujo texto foi inventado pelos alunos e é alusivo à utilização dos objetos como fonte sonora para fazer música.

A melodia é tocada pelos garrafaões e cantada com a letra que se segue:

I	II	III
Funga Alafia	Notas e ritmo	Na nossa escola
Ashé, Ashé (bis)	vamos juntar	vamos tocar
	notas e ritmo	na nossa escola
	vamos cantar	vamos cantar
IV	V	VI
Fazemos sons	Sem instrumentos	Nossa magia
pr'acompanhar	Fazemos sons	é fazer som
fazemos sons	Só com objetos	sem instrumentos
e vamos cantar	Vamos tocar	isso é que é bom

# Tequilla

The musical score is written in 4/4 time and consists of three systems. The first system is for 'Garrafafone' (treble clef) and 'Todos os objetos' (bass clef). The second system features a melody in the treble clef and a dense, rhythmic accompaniment in the bass clef. The third system continues the melody in the treble clef with a steady bass accompaniment.

Nesta música a melodia é tocada nos garrafafones e entoada com monossilabos.

## PARTITURAS 2º PERÍODO

Great News!

B. Berr

The image displays a musical score for the piece "Great News!" by B. Berr. The score is written in 4/4 time and consists of two systems of staves. The first system includes five staves: JS + M (Jazz Saxophone and Trumpet), X (Xylophone), Triângulo (Triangle), Peles e madeiras (Drum kit), and Tambor (Drum). The second system continues the arrangement with a vocal line (Soprano) and four additional instrumental staves. The score features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. A dynamic marking of "8" (piano) is present in the first system. The piece concludes with a final cadence in the second system.

# Brass Fanfare

Triunfante

P. Keveren

JS

X

Tamborim

Tambor

# Vira e Gira

J. Wuytack

The musical score is written in 4/4 time and consists of four staves. The Flauta part is in the treble clef, playing a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The Pandeireta part is in the alto clef, playing a sequence of eighth notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The J. Sinos part is in the treble clef, playing a sequence of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The Xilofone part is in the treble clef, playing a sequence of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The score is divided into two measures of 4 bars each, with a double bar line and repeat dots at the end of each measure.

A música tem duas partes: A e B.

A parte A corresponde ao que está escrito na partitura, a parte B diz respeito à improvisação. Nesta, cada instrumento (xilofone e pandeireta respetivamente) toca o que quiser durante 8 compassos.

A forma da música é ABABA.

## "1, 2, 3"

Moderato

Pierre van Hauv

Flauta

JS 1

JS 2

XS+XC+XB

MS+MB

Bloco 2 sons + Caixa Chinesa

Tamborim

Triângulo

Esta música tem duas partes: A e B. A parte A corresponde ao que está escrito na partitura, a parte B diz respeito à improvisação. Nesta, cada instrumento toca o que quiser durante 8 compassos.

A forma da música é ABABABABABA.

A improvisação é feita pelos instrumentos de acordo com o seguinte esquema:

1ª vez – tamborins; 2ª vez – bongós; 3ª vez – pratos; 4ª vez – guizeiras; 5ª vez – maracas

# Funga Alafia

Trad. Libéria

Voz

XB

XC

XS

MS+MB

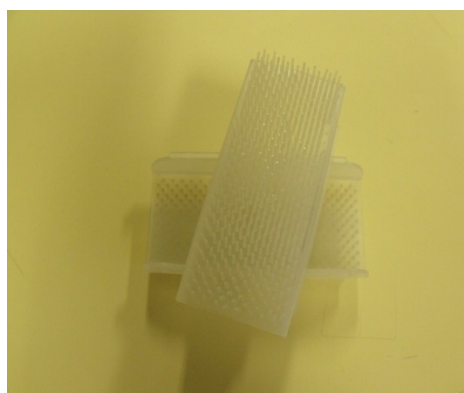
Esta música é constituída por seis quadras cujo texto foi inventado pelos alunos inspirados nos instrumentos Orff. A melodia é cantada com a letra que se segue:

I	II	III
Funga Alafia Ashé, Ashé (bis)	Notas e ritmo vamos juntar notas e ritmo vamos cantar	Na nossa escola vamos tocar na nossa escola vamos cantar
IV	V	VI
Fazemos sons pr'acompanhar fazemos sons e vamos cantar	Com instrumentos fazemos sons com instrumentos vamos tocar	Nossa magia é fazer som com instrumentos isso é que é bom

O acompanhamento da música é executado pelos instrumentos Orff, conforme a partitura.



Exemplo de alguns objetos utilizados para produção de som



## Exploração tímbrica dos objetos



## Imagens da apresentação dos instrumentos Orff aos alunos



Preparação para o ensaio geral da apresentação das músicas no auditório da escola



Ensaio geral da apresentação das músicas no auditório da escola

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.  
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.