



CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA

# IV ENCONTRO DO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DA MÚSICA DO VALE DO SOUSA

**TEMA:**  
O ENSINO DA MÚSICA NO SÉCULO XXI:  
DESAFIOS E COMPROMISSOS

17 ABRIL 2019  
09H00

ORGANIZAÇÃO: ANTÓNIO PACHECO E LUÍS PEREIRA

LOCAL: ESPAÇO AJE



CONSERVATÓRIO DO VALE DO SOUSA  
Av. Cidade de Errenteria | 4620-674 Silvares - Lousada  
255 912 230 | secretaria@acmlousada.pt | www.acmlousada.pt

## **Título**

IV Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa: *O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos* – Livro de Atas

## **Organizadores**

António Pacheco  
Luís Pereira

## **Comissão Científica**

Amélia Iliescu  
António Pacheco  
Isadora Rodrigues  
Luís Pereira  
Rute Cruz

## **Editor**

Conservatório do Vale do Sousa – Lousada  
Avenida Cidade Errenteria – Quinta das Pocinhas  
4620-674 Lousada

## **Apoio à Organização**

André Sequeira  
Fernanda Alves  
Fernanda Oliveira  
Susana Cunha

## **Secretariado**

Guilherme Carvalho  
Lara Rodrigues

## **Marketing e Comunicação**

Lúcia Cardoso Freire

**ISBN:** 978-989-98993-7-7

17 de abril de 2019

e-book

## **Apoios:**



REPÚBLICA  
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

**FCT**

Fundação para a Ciência e a Tecnologia  
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

## Índice

<b>Apresentação</b>	<b>3</b>
<b>Lideranças e Práticas Pedagógicas no Ensino Especializado da Música</b> Ivone da Conceição Tais Ribeiro	<b>4</b>
<b>Ensino Artístico Especializado da Música: Avaliação da Pertinência de uma Possível Reestruturação</b> Marta Cristina da Silva Moreira	<b>17</b>
<b>O Projeto Rock e o Gosto dos Alunos</b> António José Pacheco Ribeiro	<b>36</b>
<b>Educar com Criatividade: ser Pássaro ou Carneirinho na Aprendizagem da Composição Musical</b> José Augusto Neves de Moura; António José Pacheco Ribeiro	<b>45</b>
<b>Música e Palavra no Jardim-de-Infância – Aprendendo Cantando Histórias</b> Virginie Almeida de Freitas; António José Pacheco Ribeiro	<b>58</b>
<b>Projeto PER FORMAR/Erasmus+ Ka1</b> João Costa	<b>71</b>
<b>Seleção e Criação de Exercícios para a Resolução de Diferentes Problemas Técnicos no Contrabaixo: Uma Abordagem Técnica Aliada à Teoria Musical</b> Ana Margarida de Sousa	<b>87</b>
<b>O Ensino da Música e seus Diferentes Contextos</b> João Guimarães Ribeiro; António José Pacheco Ribeiro	<b>98</b>
<b>Levar a Música à Creche: a Importância de Vivências Musicais</b> Ana Cecília Fernandes Pinto; António José Pacheco Ribeiro	<b>111</b>
<b>O Envolvimento Parental no Ensino de Música: o Projeto Max e Mia no Maravilhoso País da Música</b> Rosa Maria Barros	<b>125</b>
<b>Olhar o Presente, Pensar o Futuro</b> Rui Manuel Pereira da Silva Bessa	<b>133</b>
<b>Expressão e Comunicação na Creche e no Jardim de Infância: A música e o seu Contributo no Desenvolvimento de Múltiplas Linguagens</b> Bruna Loureiro Esteves; António José Pacheco Ribeiro	<b>143</b>
<b>A Música Popular no 1º e 2º Ciclos</b> Telmo Araújo Sousa	<b>155</b>

## Apresentação

O Conservatório do Vale do Sousa organiza pelo quarto ano o Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa, subordinado ao tema *O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos*. A realização de um evento desta natureza prende-se com a oportunidade de se promoverem momentos de reflexão e de debate em torno da especificidade do subsistema de ensino da música, dos seus problemas, das suas práticas e dos seus contextos. Neste sentido, reunir escolas de música da região do Vale do Sousa e outros profissionais da música num mesmo momento pretende ser a voz principal desta polifonia musical iniciada em 2014.

Os objetivos são os seguintes:

- (i) promover o intercâmbio entre Escolas do Ensino Artístico Especializado da Música e dos seus profissionais;
- (ii) apresentar e debater questões/problemas associados a este subsistema de ensino da música;
- (iii) partilhar projetos de intervenção e experiências concretas educativas que contribuam para o enriquecimento do subsistema de ensino da música;
- (iv) contribuir para a melhoria do Ensino Artístico Especializado da Música e para a formação dos seus diferentes agentes educativos.

A temática para esta edição centrou-se na perspetiva de uma visão prospetiva sobre a realidade e os contextos associados a cada realidade. Neste sentido, *desafios e compromissos* sublinha a necessidade de se continuar a trabalhar para que o ensino da música e a aprendizagem de um instrumento musical seja, efetivamente, uma realidade para todos.

Em nome da Organização, agradeço a todos os participantes que tornaram possível o **IV Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa – *O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos***. Por último, agradeço, especialmente, ao Conservatório do Vale do Sousa e à Associação de Cultura Musical de Lousada que proporcionaram as condições para que o evento fosse uma realidade. Para terminar, não posso esquecer todos os colaboradores que de uma forma ou de outra participaram e também eles deram o seu valioso contributo.

António Pacheco

## Lideranças e Práticas Pedagógicas no Ensino Especializado da Música

Ivone da Conceição Taias Ribeiro  
Academia de Música da Fortaleza de Valença  
direcao@amfv.pt

**Resumo:** Este trabalho resulta de uma investigação no âmbito do Mestrado em Ensino de Música, realizado na Universidade Católica do Porto. O estudo assenta no paradigma qualitativo sob a forma de um Estudo de Caso, focalizado nas Lideranças de Topo e Intermédias e o seu impacto nas práticas pedagógicas dos Professores do Ensino Artístico Especializado da Música. Pretendeu-se uma melhor compreensão sobre o contexto destas organizações escolares com especificidades próprias, estabelecendo-se uma correlação entre as lideranças e a ação docente. A investigação desenvolveu-se numa escola do Ensino Artístico Especializado da Música, procurando-se perceber o entendimento da Direção Pedagógica, dos Coordenadores de Departamento, bem como dos Professores, relativamente às razões que conduzem à aceitação e identificação com a organização, numa perspetiva da Escola aprendente e reflexiva. Na revisão bibliográfica esboçou-se um quadro conceptual sobre o Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal, lideranças em contexto escolar, modelos pedagógicos e estratégias de ensino e práticas dos docentes. Os resultados da investigação apontam para a existência de uma correlação entre a ação pedagógica dos Professores e as Lideranças. Considerando os professores como os principais intervenientes e agentes na mudança educativa, cabe às lideranças catalisar ações por forma a promoverem práticas reflexivas, colaborativas, abertas à mudança e à inovação.

**Palavras-chave:** Lideranças; Ensino Artístico Especializado da Música; Práticas Pedagógicas; Mudança Educativa.

### 1. Introdução

A Escola, enquanto organização, pertence a uma realidade social, possui uma estrutura própria, onde os indivíduos, nas suas relações com os outros, ocupam posições definidas, às quais estão associados determinados papéis. Deste modo, a aceitação dos valores da organização depende da qualidade das relações que se estabelecem entre o indivíduo e os outros membros da instituição. A forma como cada um se envolve, participa e contribui para a mudança depende da sua aceitação e identificação com a organização, cabendo à liderança contribuir para a construção de unidade da ação, o sentimento de pertença, de integração e compromisso, na procura e criação de consensos inovadores.

As Escolas do Ensino Artístico Especializado de Música viveram e vivem momentos de incerteza e de grandes desafios face ao futuro. É unânime a ideia de que ao longo dos tempos se procurou implementar várias reformas das quais muitas decisões constituíram apenas uma realidade virtual. Neste sentido, Vasconcelos (2002), sustenta que quando se pensa nas reformas e mudanças indispensáveis ao Ensino Artístico Especializado da Música, apresentam-se como essenciais a participação, a negociação, a inovação e a articulação.

O objetivo central deste estudo foi o de analisar e compreender o papel das lideranças do ensino artístico especializado da música e o seu impacto nas práticas docentes, deste modo, a recolha de dados em contacto com os indivíduos no seu habitat foi fundamental para compreender os comportamentos e as motivações dos mesmos.

Tendo em conta a centralidade dos professores nas organizações educativas, poder-se-á questionar sobre o que leva os docentes a mudarem voluntariamente as suas práticas pedagógicas e a sua forma de participação na escola? Neste sentido, importa perceber o impacto que as lideranças têm ao nível da ação pedagógica dos professores.

A temática da liderança tem sido vastamente estudada, contudo, constata-se que, no contexto das Escolas do Ensino Artístico Especializado da Música, a investigação é quase inexistente. De salientar que o estudo se circunscreveu a este contexto, não estando incluídas outras escolas do ensino artístico especializado da música no âmbito do ensino profissional. Refletiu-se sobre o conceito de escola de ensino artístico especializado da música como organização escolar com especificidades próprias, na qual as lideranças de topo e intermédias se assumem como decisivas na interação com os professores. É importante perceber o impacto que poderão ter nas práticas pedagógicas dos docentes, bem como na construção de um novo perfil do professor do ensino especializado da música. A este nível, pretende-se evidenciar estilos e níveis de lideranças que podem constituir um recurso importante para estes líderes.

Neste sentido, orientou-se e desenvolveu-se a pesquisa por forma a encontrar respostas para a seguinte questão de investigação: Que estilos de liderança a nível de topo e a nível intermédia prevalecem nas Escolas do Ensino Artístico Especializado da Música e que efeitos provocam nas práticas pedagógicas dos docentes?

No final, retiraram-se as conclusões do estudo e apresentaram-se sugestões para futuras investigações e medidas de intervenção no sentido da promoção de lideranças capazes de mobilizar os professores em prol dos atuais desafios e da mudança que conduza a práticas pedagógicas atualizadas e eficazes no ensino artístico especializado da música.

## **2. Culturas e Identidades no Ensino Artístico Especializado**

A missão do Conservatório de Música assente nos pressupostos do séc. XIX, cuja missão era formar músicos instrumentistas, está atualmente confrontada com os diferentes desenvolvimentos sociais, culturais e educativos. Na perspetiva de Ribeiro (2008, p. 55), o problema deste tipo de ensino vem desde a sua fundação e «assenta na ambiguidade e indefinição que ainda hoje caracterizam este subsistema de ensino». Assim, importa compreender que fatores sociais, culturais, ideológicos,



económicos e estéticos são determinantes para o modo como se concebem as artes, como se aprendem e ensinam.

O Estudo de Avaliação do Ensino Artístico (Fernandes, Ó e Ferreira, 2007) elaborado a pedido do Ministério da Educação, entre várias reflexões e constatações destaca o facto das diferentes escolas desenvolverem um currículo com pouca concertação entre si e sem a necessária fundamentação e atualização pedagógica. Existe um perpetuar de uma tradição valorizada social e culturalmente, assente nos grandes mestres e virtuosos. O processo de ensino aprendizagem é essencialmente individualizado, estando centrado na aprendizagem de um instrumento. A interpretação é nestas escolas o elemento central, sobre o qual se organizam e orientam a sua formação. Nesta perspetiva Sousa (2003), refere que um dos problemas com que se debate o atual ensino artístico especializado da música é o fato dos atuais currículos serem desenhados para o *aluno ideal*.

O modelo didático *mestre – aprendiz*, que prevaleceu na tradição musical ao longo de séculos, assenta na relação de professor dominante e aluno dependente não permitindo que o aluno crie um espírito reflexivo e independente. Ora, esta perspetiva assenta na modelagem, na imitação e na repetição. A pedagogia transmissiva centra o processo ensino e aprendizagem na mediação do professor entre a matéria e o aluno, descurando aspetos importantíssimos do contexto de aprendizagem como o meio familiar, social e cultural.

A formação de professores no âmbito da música e artístico- musical, inicial e contínua, em Portugal, é recente relativamente a outros sistemas educativos; apenas nas décadas de 80 e 90 começaram a aparecer, no sistema de formação de professores, disciplinas no âmbito das didáticas do instrumento. A inter-relação entre a formação e a vida musical, o ser-se professor e ser-se músico, as dimensões simbólicas, a tradição histórica, o contexto, os diferentes papéis, constituíram um conjunto de dificuldades de inserção no contexto geral da profissão docente no ensino da música. Importa, assim, entender quais as características da profissionalidade dos docentes de música, de que modo são influenciados pela organização e pelo contexto. Neste sentido, Gonçalves (2011, p. 12), sustenta: «[é] essencial a definição de uma legislação específica e coerente no domínio do Ensino Artístico, de formação académica que oriente o trabalho dos docentes que se dedicam à orientação pedagógica, abrindo portas a novos desafios que, certamente, poderão prestigiar esta área da educação.» Na perspetiva de Ribeiro e Vieira (2010), é importante redimensionar o conceito de escola vocacional de música através da flexibilização e diversificação dos percursos de aprendizagem, da redefinição do modelo de ensino articulado e estabelecimento de articulações curriculares e ações de cooperação concretas com o ensino genérico. Dadas as especificidades do ensino artístico especializado poder-se-á concluir, como refere Fernandes et al. (2007, p. 242), que a defesa da especificidade deste tipo de ensino se faz «contra o paradigma sobre o qual se construiu a *escola para todos*».

Atualmente, o perfil de alunos no ensino vocacional da música é cada vez mais idêntico ao do ensino regular. O Ensino da Música passa a ser acessível a todos, combatendo o destino social de cada um, onde todos devem ter oportunidade de aprender. A criação do ensino articulado pelo Ministério da Educação (Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho), ao abrigo da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, através da qual o ensino da música passa a ser gratuito, permitiu o acesso a crianças e jovens que por razões económicas e sociais nunca o teriam, com contextos familiares complexos de vulnerabilidade educativa e social. Neste sentido, importa destacar o recente Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho, que defende

[u]ma escola inclusiva, promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos e a operacionalização do perfil de competências que se pretende que os mesmos desenvolvam, para o exercício de uma cidadania ativa e informada ao longo da vida, implicam que seja dada às escolas autonomia para um desenvolvimento curricular adequado a contextos específicos e às necessidades dos seus alunos (p. 2928).

Por sua vez, o atual Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, reforça o conceito de Escola Inclusiva «onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social» (p. 2918).. Deste modo, não podemos ignorar que o fenómeno da escola de massas, a diversidade cultural e social da população escolar e a visão emancipadora democrática da escola, têm contribuído para o aumento da complexidade desta organização, exigindo novos desafios e soluções como resposta à multiplicidade de natureza diversa, sejam eles epistemológicos, antropológicos, sociológicos, políticos ou morais. Importa redefinir a cultura das Escola de Ensino Artístico Especializado da Música de forma a dar respostas aos novos desafios do Séc. XXI. A este respeito Chiavenato (2002), sustenta que a sobrevivência e o desenvolvimento de qualquer instituição, depende da sua flexibilidade e da forma como enfrenta os novos problemas.

### 3. Lideranças de Topo e Intermédias

O Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro, aprova o novo Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo (EEPC),

rompe com o passado e abre caminho a uma nova realidade de uma autonomia semelhante à das escolas públicas com contrato de autonomia, que se pretende que seja progressivamente alargada à generalidade das escolas, cabendo ao Ministério da Educação um papel cada vez mais focado na regulação e fiscalização do sistema educativo (p. 6341).



Os princípios que norteiam esta reforma do Ensino Artístico concedem às escolas do EEPC autonomia pedagógica, financeira e administrativa no âmbito do seu próprio Projeto Educativo. Definir objetivos, selecionar estratégias, planificar, organizar, coordenar, avaliar atividades e recursos ao nível da sala de aula e da escola no seu todo, são tarefas pedagógicas e educativas que as lideranças de topo e intermédias assumem atualmente. De acordo com o artigo 37º, ponto 2, Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro,

[a] autonomia pedagógica reconhecida às escolas particulares e cooperativas (...) inclui a competência para decidirem quanto a:

- a) Aprovação de projeto educativo e regulamento interno próprios;
- b) Organização interna, nomeadamente ao nível dos órgãos de direção e gestão pedagógica, sem prejuízo das regras imperativas previstas no presente Estatuto;
- c) Organização e funcionamento pedagógico, quanto a projeto curricular, planos de estudo e conteúdos programáticos;
- d) Avaliação de conhecimentos, no respeito pelas regras definidas a nível nacional quanto à avaliação externa e avaliação final de cursos, graus, níveis e modalidades de educação, ensino e formação;
- e) Orientação metodológica e adoção de instrumentos escolares;
- f) Matrícula, emissão de diplomas e certificados de matrícula, de aproveitamento e de habilitações;
- g) Calendário escolar e organização dos tempos e horário escolar (p. 6349).

O novo Estatuto atribui à entidade titular a estrutura hierárquica de autoridade e controlo. O novo modelo de enquadramento do Ensino Particular e Cooperativo é fixado pela Portaria n.º 59/2014, de 7 de março. Esta portaria fixa os termos da gestão flexível do currículo, no âmbito da autonomia pedagógica das escolas particulares e cooperativas a que se refere o artigo 37º do Decreto-lei n.º 152/2013, de 4 de novembro. Como é possível constatar no artigo 3º da Portaria 59/2014, de 7 de março:

às escolas do ensino particular e cooperativo é conferida a faculdade de poderem gerir, de forma flexível nos termos dos números seguintes, a carga horária das diferentes disciplinas curriculares, desde que cumpram em cada ciclo de estudos e relativamente a cada disciplina ou área disciplinar obrigatórias, os programas, metas curriculares e orientações curriculares (p. 1787).

Deste modo, importa realçar e importância dos órgãos de gestão e orientação educativa da escola, dada a sua autonomia para definir objetivos internos, elaborar o Projeto Educativo e implementar ações e medidas que têm consequências em todos os envolvidos na organização. Nesta perspetiva Bolívar (2010), defende que a liderança é cada vez mais um fator crucial na melhoria das escolas e um assunto prioritário nas agendas das políticas educativas.

A Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, vem regulamentar o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, quanto às ofertas educativas do ensino básico geral e dos cursos artísticos especializados. Assim,

define as regras e procedimentos inerentes à conceção e operacionalização do currículo relativamente às ofertas educativas, bem como à avaliação e certificação das aprendizagens, tendo em vista o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. De salientar que, esta Portaria revoga a Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho.

A Escola é hoje o resultado e a confluência de um processo dialético entre o passado e o presente. Atualmente, exige-se que a Escola seja um local de aprendizagem para todos, e também para si própria. Exige-se uma escola *aprendente e reflexiva*, que proporcione aos seus membros uma aprendizagem individual e coletiva. A qualidade apresenta-se cada vez mais como um imperativo estratégico para o sucesso das organizações educativas. Neste sentido, Elias (2008), refere que a *Gestão da Qualidade* numa Escola deverá apostar no papel estratégico da liderança e num forte investimento na formação e no desenvolvimento profissional dos vários atores. O êxito das lideranças depende das prioridades que estabelecem, onde investem dedicação, atenção e apoio. Neste perspectiva Bolívar (2012, p. 51) refere «(...) a escola atual necessita de líderes educacionais, mais do que diretores administrativos». De acordo com Vieira (2013, p. 151), «não existe um estilo de liderança considerado como o mais adequado para a promoção da aprendizagem nas escolas. É a capacidade de ler o contexto, e adaptar as estratégias de liderança às necessidades detetadas que, em grande parte, determina o sucesso do líder». Neste sentido, cabe às lideranças criar condições para aprendizagem de modo a garantir que os recursos da Escola sejam dirigidos para esse propósito. Uma liderança autoritária deverá dar lugar a uma liderança cooperativa, focada na aprendizagem, capaz de implicar o conjunto dos atores no processo de mudança. Bolívar (2010), apresenta várias dimensões que têm impacto na aprendizagem dos alunos:

- Promover e participar na promoção profissional dos seus professores;
- Planificar, coordenar e avaliar as aprendizagens e o currículo;
- Estabelecer metas e expectativas;
- Utilização estratégica de recursos;
- Assegurar condições de apoio.

As Lideranças Intermédias, assumem cada vez mais um papel fundamental na promoção do trabalho de equipa e na implementação de estratégias que assentam em propósitos comuns, acordo sobre os procedimentos, compromisso e colaboração, contribuindo, assim, para reduzir o isolamento dos professores, um fenómeno muito vulgar nas escolas. Compete aos Coordenadores dos Departamentos, acompanhar e supervisionar o processo de ensino aprendizagem, criar momentos de partilha de experiências, reflexão e definição conjunta de ações com vista à melhoria das práticas docentes. Uma vez que é na sala de aula que os currículos se operacionalizam, os Coordenadores

assumem um papel relevante na organização e gestão do trabalho, devendo implementar uma dinâmica no grupo assente numa *Cultura de Participação*.

#### 4. Lideranças na Perspetiva da Ação Docente e no Desenvolvimento Profissional dos Professores

Considerando-se a Escola como um espaço de colaboração no qual o professor assume um papel central, cabe às lideranças catalisar ações por forma a promover práticas reflexivas, colaborativas, abertas à mudança e à inovação. Tendo em conta que a ação docente é o fator mais diretamente relacionado com a aprendizagem dos alunos, as lideranças deverão criar condições e contextos para que os professores possam melhorar o seu trabalho.

Em termos de competências, os professores estão cada vez mais envolvidos em papéis de liderança, em parcerias com colegas e em tomadas de decisão. Dada a centralidade destes atores, as lideranças deverão adotar um comportamento de abertura às diferenças, partilha de poderes, apoio a processos inovadores, de estímulo e valorização numa perspetiva democrática da educação. Como refere Hargreaves (1998), os professores constituem a chave da mudança educativa. Deste modo, importa reconhecer que os docentes são *aprendizes sociais*. A este respeito Vasconcelos (2002, p. 25) sustenta:

os modos como os docentes de música se dizem professores, como desempenham as suas funções, as racionalidades predominantes, bem como a forma como encaram as mudanças, constituem-se como aspetos salientes, e de algum modo determinantes, na configuração da ação coletiva, valorizando determinadas lógicas, concepções, finalidades e missão da organização onde desenvolvem a sua atividade.

Nesta perspetiva Fullan (2003), refere que a partilha de ideias entre diretores e professores, bem como a observação de aulas que permite uma partilha mais direta, poderão constituir elementos de crescimento pessoal e profissional na escola. De acordo com Roldão (2009) as alterações sociais, a massificação e a diversidade da população escolar foram importantes conquistas, trazendo para a agenda educativa o questionamento do próprio conceito de ensinar. Todas as pessoas têm valor intrínseco, talentos e capacidades. A aceitação da diferença, de que as pessoas crescem e se desenvolvem a ritmos próprios e diferentes e que o importante é que cada aluno vá conseguindo mais e melhor, poderá ser uma entre muitas soluções que professores, escola e família deverão contemplar. Nesta linha de ideias Orvalho (2010), sustenta que as teorias cognitivistas e das inteligências múltiplas de Gardner deram um grande contributo para melhorar o processo de ensino e aprendizagem, através de formas diversas de ensinar e aprender. O conceito ensinar apresenta-se como catalisador de toda ação dos professores. Roldão (2009, pp. 14-15), refere que ensinar consiste em «desenvolver uma ação

especializada, fundada em conhecimento próprio, de fazer com que alguém aprenda alguma coisa que se pretende e se considera necessária». Ensinar é fazer com que o outro aprenda algo novo importante para o seu futuro, ajudando-o a adquirir a suas próprias competências e estratégias de aprendizagem. É libertar, é levar cada ser humano o mais longe possível. O professor é o mediador entre o saber e o que se pretende que o aluno adquira, devendo fomentar estratégias de ensino que promovam nos alunos a vontade de aprender. Estas, são seleccionadas com algum poder e capacidade de decisão, sendo responsável perante a sociedade pelas suas opções/ações. A atividade docente deverá ser desenvolvida num processo de análise reflexiva, alterando e atualizando os saberes conforme as circunstâncias e os desafios. O professor poderá questionar-se relativamente à eficácia da sua ação, constrangimentos, pontos fortes e fracos de modo a reorientar a sua prática sempre que necessário.

A aprendizagem, como refere Roldão (2009, p. 22), «seja do que for é sempre construída pelo e no aluno, de cujo esforço depende a consecução final do aprendido». Importa promover uma aprendizagem em alguém, cuja estratégia assume um papel relevante. Cabe ao professor planear um conjunto de ações adequadas e eficazes que conduzam cada aluno à aprendizagem pretendida. Considerando os professores como os principais responsáveis na promoção de um ensino qualificado, deverão orientar, encorajar e apoiar o aprofundamento e desenvolvimento integral de cada aluno, numa perspetiva de Escola Inclusiva, à luz das normas legislativas atuais.

## 5. A Ação Docente: Os Desafios do Século XXI

Partindo da constatação do desfasamento entre a sociedade portuguesa contemporânea e a oferta do ensino artístico especializado da música e da necessidade de mudança neste tipo de ensino, importa indagar sobre modelos pedagógicos e práticas profissionais que conduzam a um encaminhamento sólido dos alunos que frequentam o Ensino Artístico Especializado da Música.

A metáfora da viagem no ensino artístico poderá ser um percurso/caminho que o aluno percorre sob a orientação do professor de música ou de instrumento. A pedagogia como viagem, de acordo com António Nóvoa (2009) promove a descoberta de novos olhares. Desta forma, o professor orienta noutras perspetivas ajustando o percurso/caminho às circunstâncias, apontando outras direções, quando necessário. Os currículos deverão ser flexíveis e inseridos num contexto de modo a que os alunos interiorizem e se reconheçam neles. A este respeito Gordon (2000), todas as crianças são capazes de aprender música e a aprendizagem musical deve processar-se de uma forma semelhante à da aprendizagem da língua materna. Assim, é imprescindível, desde muito cedo, fornecer à criança um meio rico musicalmente. Gordon, numa entrevista a Rodrigues (1992), refere que a Música não é uma linguagem mas é aprendida como uma linguagem, o processo é análogo. O professor americano Edwin

Gordon, numa conferência da Associação Portuguesa de Educação Musical, chamou a atenção para a importância crucial que têm os primeiros anos de escolaridade em todo o processo de afirmação e exercitação das potencialidades individuais artísticas, em geral, e musicais, em particular. O espaço educativo compreendido entre a Iniciação e o Curso Básico de Música, ensino artístico especializado, é considerado privilegiado na educação artística devendo-se apostar em estratégias ricas e diversificadas que fomentem a criatividade. Neste sentido, Santos (1996, p.16) refere:

É precisamente nesta faixa educacional que a educação artística se encontra mais desprotegida, inconsequentemente implementada e carecida de maiores investimentos. Podemos expressar as nossas ideias através das nossas palavras, assim deveríamos expressar as nossas ideias musicais através do nosso próprio vocabulário musical.

Na perspetiva de Ó Neill (1999), as razões mais prováveis para as diferenças de sucesso/qualidade de *performance* musical entre crianças tem a ver com o esforço, persistência e tempo gasto a praticar. Ó Neill (1999), apresenta algumas estratégias que poderão ser implementadas para promover nas crianças a ideia de que podem aprender e desenvolver-se com o trabalho, a saber:

- Criar um ambiente de trabalho que considere os erros e falhas como experiências e momentos importantes do processo de aprendizagem;
- Reconhecer em cada aluno o seu ponto de excelência e de desistência, ajustando os objetivos e o nível de desafio /esforço necessário;
- Não criar dependência de fatores motivadores extrínsecos (exames, prémios, competições), a recompensa deverá ser atividade em si mesma e a partilha de experiências;
- Dar aos alunos informações precisas e cuidadas de modo a que tenha controle e responsabilidade na organização das suas atividades;
- Identificar os obstáculos à motivação e ser flexível na ajuda dos alunos no sentido de um compromisso mais eficaz com a atividade musical;
- Envolver os pais tanto quanto possível no processo de ensino e aprendizagem, dando-lhe toda a informação e dialogando sobre a forma de encorajar os filhos a tocar o mais possível.

O Professor de música deve estabelecer um clima favorável à aprendizagem dos alunos, potenciando ao máximo as suas capacidades, estimulando-o para o seu melhor desempenho, fazendo-o acreditar de que é capaz. Por sua vez, a relação do professor/família apresenta-se como fundamental para o sucesso do aluno, devendo ser solicitada regularmente a sua colaboração. O trabalho entre pares e em equipa com a comunidade escolar irá enriquecer a ação do professor e abrir novos horizontes ao aluno.

## 6. O Ensino da Música no Século XXI: Desafios e Compromissos

Os resultados dos dados de análise apontam para uma dinâmica coletiva, ao nível das lideranças e dos professores, assente no diálogo e no confronto de perspetivas sobre o trabalho pedagógico. Apontam ainda, para a existência de uma correlação entre a ação pedagógica dos Professores e as Lideranças.

As diferentes transformações socioculturais, a formação e o modo de pensar a atividade docente, implicam o redimensionar da formação e da profissionalidade dos docentes de música, por forma a modificar o modelo tradicional assente na imitação, na reprodução de saberes e de modelos. Não podemos ignorar a diversidade cultural e social dos alunos, um ensino diferenciado alicerçado na ideia base de que todos os alunos, apesar de terem características em comum (ex. idade, nível de ensino em que estão inseridos), têm também particularidades próprias que os tornam únicos.

Ao nível das Lideranças Intermédias, como refere Soares (2016), *pensar e mudar a escola* passa por reorganizar a gestão intermédia baseada no modelo de equipas de trabalho. Assim, a aprendizagem em equipa, planificando, acompanhando e avaliando todo o plano de trabalho, promove a consecução das metas e objetivos definidos, contribuindo para a construção de respostas mais adequadas aos alunos e à corresponsabilização de todos. Na perspetiva de Brown e Rutherford (1998, p. 233), «o departamento é o elemento central para a mudança dentro de uma escola». Estes autores acrescentam que «os Coordenadores de departamento, com responsabilidade sobre um grupo de pessoas, podem proporcionar mudanças bem-sucedidas dentro do seu grupo e dessa forma contribuir para a melhoria de toda a escola» (idem).

No quadro das novas instâncias paradigmáticas o professor é o autor das suas estratégias, devendo refletir antes, durante e depois da sua ação, examinando continuamente as consequências esperadas e inesperadas da sua atividades diária. Nesta perspetiva, o professor reflexivo é o que mais se adequa à Escola Atual.

Como refere Vasconcelos (2002), quando se fala de ensino artístico especializado da música refere-se constantemente a necessidade e a urgência de mudança de: modelos, práticas profissionais e organizacionais. Numa sociedade em constante mudança, a consciência que a Escola tem sobre si própria, as suas convicções, os seus problemas a consciência de que é necessário adotar uma postura de adaptação à mudança, adotando novos instrumentos pedagógicos apresenta-se essencial para o sucesso da aprendizagem dos alunos. Como refere Nóvoa (2009, p.15), «[é] preciso abrir os sistemas de ensino a novas ideias. Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação».



Inseridas numa sociedade em constante mudança, cabe às Escolas do Ensino Artístico Especializado da Música, encontrar a coerência entre missão e a forma como a servem. As mudanças, apresentam-se como um desafio às lideranças escolares e aos professores, obrigam a uma *metamorfose* nos modos de pensar, planear, agir e interagir. Neste contexto, exige-se à Escola outras dinâmicas, outras formas de organização, de construção dos seus próprios percursos, reconhecendo os professores como *agentes principais do currículo*. A Escola, enquanto espaço de discussão e deliberação compromete-nos a todos!

## 7. Referências

Bolívar, A. (2010). El liderazgo Educativo y su Papel en la Mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, Vol 9, nº2, 2010, pp.9-33.

Bolívar, A. (2012). *Melhorar os Processos e os Resultados Educativos: O que nos ensina a investigação*. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Brown, M., e Rutherford, D. (1998). A re-appraisal of the role of the head of department in UK secondary schools. *Journal of Education Administration*, (37)3, pp. 229-241.

Chiavenato, I. (2002). *Teoria Geral da Administração*. Vol.2. 6a ed. Rio de Janeiro: Campus.

Elias, F. (2008). *A Escola e o Desenvolvimento Profissional dos Docentes, Guia Prático para a Avaliação do Desempenho*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Fernandes, D; Ó, J., e Ferreira, M. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico Especializado: Relatório Final*. (Documento Policopiado, disponível em <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5501/1/RelatórioEnsinoArt%C3%ADsticol.pdf>. Acesso: em 10 de julho de 2014.

Fullan, M. (2003). *Liderar numa Cultura de Mudança*. Porto: Edições Asa.

Gonçalves, E. (2011). Supervisão e avaliação no ensino especializado de Música. *Revista de Educação Musical. APEM*, nº 136, Lisboa.

Gordon, E.(2000). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*. Repositório UNL <http://hdl.handle.net/10451/670>.

Ó Neill, S. (1999). Quais os Motivos do insucesso de algumas crianças na aprendizagem musical? Motivação e Flow Theory. *Música. Psicologia e Educação*. Escola Superior de Educação do Porto Edição: Centro de Investigação em Psicologia da Música.

Orvalho, L. (2010). *A estrutura modular nos cursos profissionais das escolas secundárias públicas: do modelo curricular às práticas. Dois estudos de caso*. Dissertação de Doutoramento. FEPI/UCP, Porto: UCP (pp. 45- 52).

Ribeiro, A. J. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Dissertação de Mestrado em Estudo da Criança - Especialização em Educação Musical. Braga: Instituto de Estudos da criança da Universidade do Minho.

Ribeiro, A. J. P., e Vieira, M. H. (2010). O ensino da música em regime articulado: projeto de investigação-ação no Conservatório do Vale do Sousa. *Anual da Associação Brasileira de Educação Musical*. Goiás: Universidade Federal de Goiás, Escola de Música e Artes Cênicas. pp. 1424-1434.

Rodrigues, H. (1992). Pedagogia Kodály - Entrevista a Peter Erdei. *Revista de Educação Musical. APEM*, nº 74, Lisboa.

Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor. Desenvolvimento Profissional dos professores*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Santos, J. (1996). Educação artística em Portugal; privilégio de alguns ou direito de todos? *Revista de Educação Musical. APEM*, nº 88, Lisboa.

Soares, M. C. (2016). *Práticas Docentes e Lideranças Escolares* - Uma síntese do Seminário de 24 de fevereiro de 2016, <https://www.facebook.com/287831151343155/photos/pb.287831151343155.-2207520000.1457364046.1860059180787013/?type=3&theater>.

Sousa, R. (2003). *Factores de abandono escolar no ensino vocacional da música*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto: Universidade do Porto:

Vasconcelos, A. A. (2002). *O Conservatório De Música; Professores, Organização E Políticas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Viera, M. (2013), *Gramática Escolar e (In)Sucesso – Os Casos do Projeto Fénix , Turma Mais e ADI*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa.

## Legislação

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Portaria nº 691/2009, de 25 de junho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e Canto Gregoriano e aprova os respetivos Planos de Estudos.

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 152/2013, de 4 de novembro - Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior

Portaria nº 59/2014 de 7, de março - Fixa os termos da gestão flexível do currículo, no âmbito da autonomia pedagógica das escolas particulares e cooperativas a que se refere o artigo 37.º do Decreto-Lei n.º 152/2013, de 4 de novembro.

Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho – Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens.

Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho - Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto - Regulamenta o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho quanto às ofertas educativas do ensino básico, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados.

## Ensino Artístico Especializado da Música: Avaliação da Pertinência de uma Possível Reestruturação

Marta Cristina da Silva Moreira  
Conservatório do Vale do Sousa  
PALLC<sup>o</sup> - *Performing Arts School and Conservatory*  
marta.csm100@gmail.com

**Resumo:** No Ensino Artístico Especializado (EAE) da Música a precariedade das condições laborais e a instabilidade dos contextos educativos são fatores que dificultam o trabalho que se desenvolve nestes estabelecimentos de ensino. Este projeto de investigação, procurou perceber quais são os problemas estruturais que afetam este subsistema focando-se na seguinte questão de investigação, considerando três aspetos: como está organizado, como essa organização potencia/prejudica a concretização dos objetivos a que se propõe e se prejudica, será pertinente pensar-se num modelo de reestruturação? Através de um estudo comparativo, diagnosticaram-se algumas lacunas sistémicas e discrepâncias. A revisão bibliográfica de vários relatórios de avaliação do ensino artístico, revela que não está a ser dada uma resposta eficaz a estas problemáticas. Foi diagnosticado que a ausência de uma finalidade definida para este ensino prejudica, quer a sua implementação, quer o trabalho desenvolvido. Assumiu-se, assim, relevante consolidar algumas sugestões de reestruturação, apresentando um modelo que comporte tanto a vertente genérica como a especializada, em que a música abranja a totalidade da escolaridade obrigatória. No decurso desta investigação, tornou-se evidente que o *Conservatório* desempenhou uma função muito clara de formar músicos, mas que já não é a mesma atualmente, nem para todas as escolas que compõem a sua rede. Neste artigo são apresentados os resultados da investigação desenvolvida, consolidando, através de uma reflexão crítica, algumas sugestões de reestruturação do EAE da Música.

**Palavras-chave:** Ensino Artístico Especializado da Música; Avaliação; Organização Escolar; Modelo de Reestruturação.

### 1. Introdução

O Ensino Artístico Especializado da Música tem sido sistematicamente repensado e aprimorado, principalmente ao longo das últimas duas décadas. Tal parece suceder por lhe terem vindo a ser progressivamente reconhecidos benefícios, competências e mais-valias na formação do indivíduo. Segundo Fernandes et al. (2007, p. 23), «no seu conjunto, o ensino artístico especializado é uma realidade social, cultural, educativa e formativa incontornável no contexto do desenvolvimento, modernização e melhoria do sistema educativo». No entanto, e segundo os mesmos autores, parece ainda assim carecer de uma finalidade definida, de regulamentação adequada e de um ajustamento das diferentes práticas educativas que visem concretizar esses objetivos. Estes autores sugerem que se assume:

necessário *refundar* o ensino artístico especializado não superior em Portugal, particularmente nos

domínios da Música e da Dança, atribuindo-lhe uma missão e finalidades claras, inserindo-o no sistema educativo, integrando e clarificando as suas regras de funcionamento e articulando-o com o ensino superior. A refundação implica necessariamente a definição de uma política que ponha termo à ambiguidade, ao tratamento casuístico dos problemas, à atomização de medidas parcelares exigidas por cada instituição e que tanto têm contribuído para a ingovernabilidade do sistema, à desregulação atualmente existente e às dificuldades da administração (Fernandes et al., 2007, p. 24).

Os autores mencionados consideram, assim, que «(...) um conservatório integrado plenamente no sistema educativo estará, com certeza, mais apoiado, mais enquadrado, mais apto a transformar-se numa escola de referência e de excelência (...)» (Idem, 2007, p. 26) . Neste sentido, é importante perceber de que forma está organizado o EAE da Música, e em que medida essa organização potencia ou prejudica a concretização dos objetivos a que se propõe. Qualquer investigação orientada sob esta linha de pensamento terá de, necessariamente, questionar se essa missão é de facto nítida e consensual para todos os intervenientes, o que nos obriga a inquirir se a administração que regula o sistema educativo prevê e concretiza uma estruturação que tenha esse objetivo como premissa.

No EAE da Música, de acordo com Fernandes et al. (2007, p. 64):

[o] insucesso e a reprovação são considerados a regra e aceites como algo natural e absolutamente inevitável, em nome de uma “excelência” e de uma “qualidade” que não foi possível caracterizar. (...) Talvez por isso mesmo alguns responsáveis dos conservatórios tenham afirmado que a avaliação destas instituições tem que ser feita com base no sucesso dos alunos que conseguem prosseguir e que acabam por ingressar em boas escolas no estrangeiro ou que iniciam uma vida artística. (...) uma ínfima minoria de alunos.

Perante esta realidade, notoriamente preocupante, os mesmos autores referem que

(...) parece não existir uma reflexão que questione a organização e o funcionamento pedagógico das instituições, os métodos de ensino utilizados, os métodos de seleção, os métodos e processos de avaliação ou o próprio currículo. Ou seja, parece que se poderia concluir que a responsabilidade para esta anómala situação caberia por inteiro aos estudantes (...) (Idem, 2007, p. 61).

Assume-se, assim, uma última questão: se todo o enquadramento estruturante prejudica a prossecução dos objetivos do EAE da Música, será então pertinente pensar-se num possível modelo de reestruturação?

## 2. Contextualização Histórica

Durante a época da I República, importa relevar a reforma levada a cabo por Viana da Mota, enquanto diretor do Conservatório Nacional de Música entre 1919 e 1938, que implementou o EAE da

Música com os alicerces e as valências que hoje lhe reconhecemos. Esta reforma proposta por Viana da Mota, com um carácter bastante inovador para a época, foi a primeira a estruturar em parâmetros gerais o ensino da música num formato especializado, visando a formação de músicos profissionais.

Com o advento do Estado Novo, o ensino artístico da música (tanto o genérico como o especializado) sofreu algumas alterações. É inegável que durante o período em que Portugal esteve sob a alçada de uma ditadura fascista, este subsistema de ensino sofreu um estrangulamento considerável; neste período cimentou-se uma cultura musical elitista (que só viria a ser desfeita já no nosso século), através da inexistência de vontade política em desenvolvê-la e torná-la acessível às massas (como seria apanágio de Viana da Mota).

Com a tentativa de democratizar o ensino levada a cabo na *primavera marcelista*, pela parte do então Ministro da Educação, Veiga Simão, o ensino da música passou a ter em vista o objetivo de possibilitar a qualquer jovem a possibilidade de enveredar por uma opção profissionalizante na música, independentemente do seu extrato social. Na perspetiva de Fernandes et al. (2007), a criação, consolidação e expansão do ensino artístico passou a ser uma preocupação, de modo a tentar tornar este ensino mais acessível à generalidade da população portuguesa (que até então tinha estado exclusivamente reservado a uma pequena parcela da mesma, tanto por motivos geográficos como socioeconómicos). Neste contexto, o ministério publica em 1971 um *Projeto do Sistema Escolar* (que viria a anteceder o que hoje conhecemos como a Lei de Bases, documento estruturante de todo o sistema educativo português), onde estavam também delineadas algumas estratégias para reformar o ensino artístico.

A entrada de Portugal para a Comunidade Económica Europeia (CEE), na década de 80 do século passado, permitiu uma progressiva alteração das políticas educativas vigentes, optando-se por perseguir linhas orientadoras mais voltadas para a modernização do que propriamente para a consolidação da democracia. Paradoxalmente, assistiu-se a uma crescente valorização de competências e valores até então negligenciados (como o espírito crítico, capacidades de análise e síntese ou sentido de cooperação), enquanto que ao mesmo tempo se assistiu também a um aumento da importância do mundo empresarial na reorganização do sistema educativo, valorizando ainda mais a área das Ciências e Tecnologias pela sua suposta «eficácia social na criação de oportunidades de emprego» (Iria, 2011, p.49).

É neste enquadramento social e educativo que sai em 1983 um diploma reformador visando reestruturar o Conservatório Nacional de Música, que alterou significativamente o EAE da Música. O Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, veio provocar confusões e mal-estar no seio dos músicos e professores de música, ao introduzir profundas alterações que não foram bem aceites. A principal, foi a de inserir formalmente este ensino no esquema geral previsto para o ensino regular; assim, o ensino



ministrado nos conservatórios passou a estar equiparado ao ensino preparatório e secundário, o que por sua vez exigiu a criação de escolas superiores de música (Lisboa e Porto integradas no âmbito do ensino superior politécnico), para poder ministrar o nível superior de ensino, até então ministrado nos conservatórios (p.2387). É também neste período que surge um dos mais importantes documentos orientadores para o ensino - a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) – pelo qual ainda hoje nos regemos. Nele são implementados novos pressupostos, como a universalidade e democratização do ensino, ou a sua obrigatoriedade já referida e gratuidade durante um período de nove anos (o ensino básico), que vieram alterar significativamente o paradigma de educação até então vigente. No que toca ao ensino da música, a Lei de Bases do Sistema Educativo também é inovadora pela forma como pela primeira vez inclui a música como área de formação numa forma séria e inclusiva ao nível do ensino regular, mas ainda assim tratada de forma genérica (por oposição a especializada). Estas propostas vieram então alicerçar um conjunto de alterações que durante a década de 90 do século XX se desenvolveram em Portugal e que potenciaram assim o EAE da Música.

### 3. Organização Atual do EAE da Música

O ensino artístico especializado vive há anos uma situação que se caracteriza pela ausência de clareza e de transparência no que se refere aos princípios e finalidades que o devem nortear, aos conteúdos e procedimentos que o devem estruturar e aos normativos que o devem regular (Fernandes et al., 2007, p. 44).

De acordo com um estudo requerido pelo Ministério da Educação em 2007, até àquela data, o ensino da Música era o que tinha maior expressão ao nível do Ensino Artístico Especializado, «envolvendo um total de 111 escolas especializadas e profissionais, cerca de 18 000 alunos e 2100 professores» (Fernandes et al. 2007, p. 43). Este ensino, hoje disponível em seis conservatórios públicos e dois agrupamentos de escolas também públicas, para além de mais de uma centena de escolas de Ensino Particular e Cooperativo, tem sentido ao longo da última década um aumento considerável do número de alunos abrangidos, bem como do número de escolas em funcionamento. Isto parece indicar que a sua relevância junto das comunidades é hoje bem diferente daquilo que se afigurava possível nas décadas de 80 e 90 do século anterior. A procura por este ensino tem sido mais elevada e diversificada (Pacheco, 2008), mas também com objetivos bem diferentes daqueles a que este ensino está historicamente afeto.

Estas instituições são todas financiadas pelo Estado, quer integralmente (no caso dos conservatórios públicos), quer parcialmente (no caso do Ensino Particular e Cooperativo). Por esse motivo não se compreende como é que atualmente o EAE da Música ainda sofre com a «(...) ausência

de uma política estruturada, coerente» e com uma certa «negligência a que este tipo de ensino tem sido votado pela tutela ao longo dos anos» (Pacheco, 2008, p. 37). Quando todos os indicadores nacionais e internacionais vão revelando um crescimento acentuado de uma grande variedade de manifestações artísticas (potenciando a empregabilidade jovem ao fomentar o desenvolvimento das chamadas indústrias criativas), em Portugal a democratização do Ensino da Música parece ser ainda um trabalho em curso.

Assistindo ao trabalho que tem sido desenvolvido ao longo da última década, podemos afirmar com propriedade que as soluções providenciadas pelo Ministério da Educação têm sido consideradas manifestamente desconexas e insuficientes: segundo Vieira (2006) como citada em Pacheco (2008), apesar de louváveis, os esforços realizados têm potenciado uma crise identitária no sector, que se já era endémica, se agudizou rapidamente, alastrando-se aos próprios docentes que nelas trabalham. Segundo Fernandes, Ó, e Paz (2008), poder-se-á mesmo afirmar que existiu do ponto de vista histórico uma certa demissão da tutela perante as questões relacionadas com o Ensino Artístico Especializado. É também necessário perceber se as duas tipologias de ensino coexistentes (público e privado) se organizam da mesma forma e com igual finalidade.

A que fim deve estar afeto o Ensino Artístico Especializado, concretamente no que concerne ao Ensino da Música? Parece ser uma questão a que hoje não sabemos dar resposta: embora cada escola possa ter a sua visão sobre o assunto (naturalmente explanada nos seus próprios Projetos Educativos), deveria existir uma base de consenso geral por parte de todos os agentes educativos que permitisse um trabalho mais focalizado, que no entanto, não parece existir. A legislação produzida pelo Ministério da Educação, que tutela este subsistema de ensino, parece não contemplar de forma clara esta questão, relegando-a para o domínio da autonomia das escolas. Segundo Fernandes et al. (2008), estas instituições parecem dividir-se entre duas conceções: se por um lado, o papel destas escolas tradicionalmente sempre foi o de formar músicos (ou seja, instruir os alunos para o prosseguimento de estudos e eventual profissionalização na área), por outro, a crescente democratização do Ensino Artístico Especializado parece ter orientado os objetivos destas escolas mais na direção de formar ouvintes (ou seja, encarando a Música como um complemento, válido e de grande utilidade, na formação global do indivíduo, mas não numa linha profissionalizante). Segundo os mesmos autores, embora os normativos legais aconselhem o regime articulado de frequência do Curso Básico de Música, algumas escolas parecem estar a sofrer vários problemas de identidade graças a isso mesmo, ao deslocar para as famílias a responsabilidade de implementar e assumir a sua identidade, e ao fundamentar o seu trabalho nos objetivos pessoais dos alunos que acolhem.

De facto, com a proliferação de escolas de EAE da Música no ensino particular e cooperativo a que se assistiu nos últimos vinte anos, assistimos, por um lado, a uma crescente democratização deste

ensino, é certo, mas também a um deturpar da sua missão primordial. Ao possibilitar um ensino da Música não orientado para o fomento de uma vocação e de consequentes aptidões a ela associadas, mas sim para suprir os desejos das famílias de conseguir uma educação mais completa, mas de carácter mais lúdico, estas escolas podem estar a perverter «(...) significativamente o papel de liderança incontestável que deveriam ter no que se refere ao ensino especializado da Música» (Fernandes et al., 2007, p. 46).

Torna-se assim urgente exigir da tutela aquilo que é de sua responsabilidade: que defina integralmente e de forma clara qual é de facto a missão do EAE da Música. Numa perspetiva histórica, a sua missão foi maioritariamente a de formar profissionais na área (músicos). Contudo, a partir da década de 70 do século XX acentuou-se a discussão em redor da necessidade da sua democratização (como já foi descrito no ponto anterior). Já em 1983, o Decreto-Lei nº310/83, de 1 de julho, consagrava ainda a finalidade primordial da formação de músicos deste subsistema de ensino, mas no entanto revelou-se uma tentativa frustrada para servir como um instrumento estratégico que conseguisse desenvolver o ensino especializado da Música (Fernandes et al., 2007). No advento do novo milénio, começam a despontar outros caminhos para o Ensino Artístico Especializado: Folhadela (2000), como citada em Fernandes, Ó, e Paz (2012), propunha a criação de dois caminhos distintos, em que um estava orientado para a profissionalização, enquanto outro mais destinado a dotar futuros cidadãos com competências para fruir a música (e consecutivamente, a própria cultura) com outro grau de exigência e preparação. Segundo os mesmos autores, nos anos que se seguiram a ação política procurou reassumir os compromissos do Decreto-Lei nº310/83, de 1 de julho, sendo que uma das suas maiores conquistas foi precisamente a de aumentar de forma muito significativa a oferta disponibilizada quer no ensino público, quer no ensino particular e cooperativo.

Tudo isto parece sugerir uma tendência crescente para um modelo de ensino artístico cada vez menos vocacional (e nem por isso menos especializado), mas assente em princípios de igualdade de oportunidades no que toca à educação artístico-cultural dos futuros cidadãos. Por sua vez, parece indiciar que com o avançar dos tempos os objetivos que se impõem ao Ensino Artístico Especializado são hoje muito mais vastos do que aqueles que inicialmente lhe estavam inerentes. Enquanto isso, não parecem ter sido encetados esforços para reformar o ensino genérico da Música, que já existia (e continua a existir) nas escolas regulares, e que por isso mesmo teria outras facilidades em cumprir essas finalidades. Fernandes et al. (2007, p. 46), dizem-nos que «(...) o país ganhará certamente com o facto do ensino genérico passar a ter um ensino de natureza artística de melhor qualidade, que, inclusivamente e num certo sentido, possa constituir uma base de recrutamento de futuros profissionais muito mais alargada».

O currículo para o EAE da Música está atualmente consagrado na Portaria nº225/2012, de 30 de julho (para o Ensino Básico), na Portaria nº243-B/2012, de 13 de agosto (para o Ensino Secundário), e

na mais recente legislação publicada para o ensino (Portaria nº223-A/2018, de 3 de agosto e Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto). Estes documentos comportam os princípios orientadores para o Ensino Básico e Secundário previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo. Este subsistema de ensino só muito recentemente logrou estar melhor integrado no sistema educativo, e muito graças ao que está explanado nestes documentos.

A necessidade de clarificar e uniformizar planos de estudo totalmente autónomos, bem como a de contribuir para uma inserção no sistema educativo mais efetiva, fez surgir a Portaria nº 225/2012, de 30 de julho, inovadora no campo da organização curricular para aquilo que até à data vinha a ser desenvolvido para o Ensino Artístico Especializado. Esta parte da premissa de que as componentes vocacional e regular da formação do aluno devem coexistir inteligentemente, e de forma a cumprir perentoriamente as exigências da escolaridade obrigatória, determinadas na Lei de Bases do Sistema Educativo.

As portarias supracitadas, que definem os planos de estudo para o 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, ramificam-se em duas áreas distintas: a área de formação geral (a mesma disponibilizada a qualquer aluno do ensino regular) e a área de formação vocacional (acessível apenas a alunos do Ensino Artístico Especializado). Estes documentos mantêm os três regimes de frequência: articulado, integrado e supletivo. Estas propostas legislativas vieram clarificar significativamente questões que até então permaneciam ambíguas: se antes as cargas horárias semanais não eram homogéneas entre as diferentes escolas (e muito menos entre os respetivos planos de estudos), hoje essa questão parece estar aqui consagrada. Se antes os alunos em regime de frequência integrado tinham planos de estudos próprios, definidos pelas escolas e muitas vezes colidindo com o que seriam os objetivos da Lei de Bases do Sistema Educativo para o Ensino Básico, hoje o plano de estudos está integralmente definido pelo Ministério da Educação e aplica-se aos três regimes de frequência de igual forma (Fernandes et al., 2008). Segundo os autores supramencionados, impõe-se a necessidade de criar uma matriz curricular nacional para o EAE da Música, que seja elaborada a todo o comprimento (com ajuste de competências a desenvolver e conteúdos programáticos); da mesma forma, torna-se imperativo fomentar uma maior articulação com o Ensino Superior de Música (que neste momento existe de forma prática, mas não existe num contexto formal, uma vez que a conclusão de um Curso Secundário de Música não é requisito obrigatório para ingressar no Ensino Superior). Importa ainda referir que, apesar dos avanços significativos já conquistados, continuam a existir notórias discrepâncias na forma como diferentes escolas operacionalizam estes normativos:

1. Os programas das diferentes disciplinas continuam ao abrigo da autonomia das escolas; se algumas se batem já por rever e reformular os mesmos à luz das novas especificidades deste

subsistema de ensino, larga maioria continua a reger-se por documentos produzidos há cinco décadas atrás, quer nos conteúdos, quer na bibliografia (Fernandes et al., 2008);

2. Enquanto que os conservatórios públicos optaram por continuar a privilegiar o ensino individualizado, as escolas particulares (durante anos a braços com dificuldades extremas de financiamento) optaram por um modelo de aula em par, o que cria óbvias desigualdades no desenvolvimento das competências previstas, e conseqüentemente, na forma como estes alunos concluem os cursos e acedem ao Ensino Superior;
3. Com o desenvolvimento do Ensino Profissional, ficou por clarificar a que nível reportam estes cursos: se numa primeira instância visavam preparar os alunos para a entrada imediata no mercado de trabalho, hoje cumprem integralmente a mesma função que os conservatórios e academias, mas com condições e estruturas completamente distintas, mais uma vez criando situações de profunda desigualdade;
4. Fica por cumprir o previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo no que ao Ensino da Música em modelo genérico diz respeito: se os alunos apenas podem ter a disciplina de Educação Musical até ao 6º ano da escolaridade obrigatória, estar-se-á então como que a relegar essa responsabilidade nas escolas de EAE da Música.

Historicamente, sempre foi requisito obrigatório na formação artística a presença de talento, dons, aptidões (as nomenclaturas variam) nos indivíduos que a procuram. Não parece ser óbvia a relação entre a raridade dessas manifestações com um investimento formativo completamente desigual ao longo do território português (Fernandes et al., 2007). Segundo Fernandes et al. (2007, p. 116), é «(...) neste contexto idealizado que nos deparamos com a noção de talento musical associada à raridade, às capacidades invulgares de um número assaz restrito de sujeitos e que, por isso mesmo, deveriam merecer a proteção dos poderes políticos». Ora, estas noções parecem estar em discordância direta com o conceito da democratização do EAE da Música, em crescente desenvolvimento ao longo das últimas duas décadas. Ainda assim, a necessidade de restringir o acesso ao ensino vocacional da Música é talvez o ponto que reúne maior consenso ao longo do território português, observando-se a obrigatoriedade das provas de acesso (ao nível do acesso ao Curso Básico e do Curso Secundário de Música) nos normativos legais vigentes. No entanto, estas provas têm formatos e estruturas muito diversificados, que acabam por traduzir discrepâncias também elas evidentes na forma como são avaliadas pelos docentes estas aptidões (Fernandes et al., 2007). Atualmente, a legislação vigente define

as linhas orientadores em relação a este procedimento, mas a sua ambiguidade permite que estas sejam aplicadas de forma discrepante.

De acordo com Fernandes et al. (2007), ao longo dos anos mais recentes a procura por estes cursos tem suplantado a oferta disponibilizada pelos conservatórios (tanto públicos como particulares), com números que denunciam casos em que esta chega a ser três vezes inferior ao que a procura necessitaria. Neste cenário, as provas de admissão e seleção dos alunos a estes cursos assumem particular relevância, quer pela necessidade de identificar competências que garantam a admissão dos alunos, mas que em simultâneo promovam a equidade deste acesso. No entanto, no estudo desenvolvido por estes autores a pedido do próprio Ministério da Educação, anterior à saída das portarias já referenciadas, se evidenciou que estas provas, apesar de fazerem parte da tradição dos conservatórios, eram realizadas em formatos e contextos muito distintos entre si, com nomenclaturas tão variadas que parecem evidenciar um nítido desnorte didático e metodológico. Da parte da tutela, tardou em acontecer algum tipo de intervenção que viesse clarificar estas questões, e tal parece ter vindo a suceder apenas perante o crescimento desmesurado e não planeado do próprio EAE da Música nos anos que antecederam a publicação destas portarias. Importa ainda referir que se as escolas do EAE da Música do ensino público e do ensino particular e cooperativo não diferem muito entre si na organização destas provas de admissão e das ferramentas que nelas utilizam, diferem sim na finalidade com o que fazem. Os conservatórios públicos, integralmente financiados pelo Estado e com uma procura consistentemente superior à oferta, podem orientar a realização destas provas no sentido de aferir quais alunos manifestam mais e melhores aptidões para os cursos a que se candidatam. Já as escolas particulares, com um financiamento tão irregular ao longo dos anos e com uma procura substancialmente mais limitada em muitos casos, limitam-se a fazer uma triagem que vise o *mal menor*. Ou seja, acabam por não poder efetuar uma avaliação realista das competências musicais dos alunos concorrentes, sob pena de se virem gradualmente esvaziados quer de alunos, quer de financiamento. Se a procura por parte dos alunos é menor, estas escolas vêem-se compelidas a, como primeiro critério de seleção, procurar preencher a totalidade de vagas financiadas negociadas com a tutela.

Talvez por tudo isto esta seja uma questão que não reúne consenso junto da comunidade docente da área, que parece depositar um grau de confiança nos procedimentos adotados muito variável (Fernandes et al., 2007). O que parece ser inquestionável é a necessidade de promover uma reflexão mais fundamentada sobre este assunto, que vise não só promover um sistema de admissões ainda mais consistente, igualitário, fiável e transparente, mas também o desenvolvimento de uma política para o sector que permita o aumento do número de alunos que possam ingressar no EAE da Música.

Tanto no Curso Básico de Música como no Curso Secundário a avaliação dos alunos que os frequentam rege-se pelas normas aplicáveis ao ensino regular (salvaguardando-se algumas



especificidades inerentes a estes cursos). Neste sentido, nos estabelecimentos do EAE da Música realizam-se provas de avaliação (cujas normas e estruturas estão integralmente a cargo de cada estabelecimento de ensino), mas também provas de transição ano/grau (para quem se propõe a superar eventuais desfasamentos), e provas globais no final de cada ciclo. Nestes documentos está também prevista a realização de uma Prova de Aptidão Artística (PAA) para conclusão do Curso Secundário de Música, que consiste num projeto, realizado no âmbito das disciplinas da componente, quer científica, quer técnico-artística, e orientadas por um ou mais professores. Fernandes et al. (2007), no relatório desenvolvido a pedido do Ministério da Educação, diagnostica ao EAE da Música algumas lacunas neste ponto. Num sistema que pretende uma efetiva articulação com o Ensino Superior, não se compreende como é que a apresentação de um diploma de conclusão do Curso Secundário de Música não é indispensável no ingresso aos Cursos Superiores de Música. Por outro lado, se olharmos para os índices de retenção e de conclusão em qualquer um dos cursos (aliado aos números relativos às desistências), estes parecem indicar que

os projetos e as formas de organização e de funcionamento do ensino nos conservatórios parecem estar pouco orientados para o sucesso dos alunos. O insucesso e a reprovação são considerados a regra e aceites como algo natural e absolutamente inevitável, em nome de uma 'excelência' e de uma 'qualidade' que não foi possível caracterizar (Fernandes et al., 2007, p. 64).

Importa referir que no que concerne às provas de avaliação das diferentes disciplinas, elas são tão díspares quanto a quantidade de escolas do EAE da Música. Não se compreende que nem sequer exista um calendário transversal para a realização destas provas de avaliação (há escolas que utilizam um modelo trimestral, outras semestral e ainda outras que aplicam um modelo anual!), um momento de avaliação que possa aferir a uniformização de conteúdos e critérios a nível nacional (à semelhança dos exames nacionais do ensino regular), ou ainda, metas curriculares e conteúdos programáticos iguais para todas as escolas deste subsistema de ensino. Creio ser justo assumir que um sistema em que não existem os mesmos conteúdos e metas curriculares para todos, um calendário comum de realização dos momentos de avaliação e nenhum momento de aferição do nível nacional do ensino ministrado, não pode ser nunca um sistema justo, igualitário e coeso.

#### **4. Análise dos Dados Recolhidos e Conclusões**

Olhando para o seu passado recente, verifica-se que o EAE da Música já sofreu várias tentativas de reforma ao longo dos anos, cujas medidas e propostas concretas elencaram os modelos organizacionais hoje adotados. Destaco as seguintes:

1. Reforma de Viana da Mota, diretor do Conservatório Nacional no início do século XX (entre 1919 e 1938);
2. Reforma de Veiga Simão (Ministro da Educação – Projeto de Reforma do Sistema Escolar (1971));
3. Decreto-Lei nº310/83, de 1 de julho (Ministério da Educação).

Enquanto que a primeira delineou as bases do que é hoje e para que fins se destina o ensino da música, a segunda pretendeu recuperá-los após um período de afunilamento nos anos do fascismo em Portugal, inserindo-o no sistema geral de ensino e iniciando todo um processo de democratização do mesmo. Já a reforma de 1983, provocou bastante ressentimento no seio da comunidade musical da época, que aliás, se parece estender no tempo até à atualidade, mas que conseguiu avanços substanciais: inseriu o EAE da Música no esquema geral previsto para o ensino regular, ao definir paulatinamente níveis de ensino idênticos (ou seja, na prática determinou que o Ensino Superior de Música fosse ministrado não nos conservatórios, mas sim em Escolas Superiores criadas para o efeito). Segundo Fernandes et. al. (2007), o ensino da música em Portugal ainda não prevê uma separação entre o que é um ensino voltado para a formação de artistas ou para a generalidade da população escolar, apesar de na prática essa separação ser mais do que evidente. Esta é, aliás, uma das mais profundas incongruências existentes no ensino da música Portugal, e que subsiste até aos dias de hoje.

Conhecido o percurso histórico do EAE da Música, e aprofundada a sua estruturação atual, mais facilmente se conseguem perceber as lacunas e discrepâncias que o povoam. De acordo com as investigações desenvolvidas por vários autores (algumas delas a pedido do próprio Ministério da Educação), podemos facilmente encontrar uma raiz comum, foco do problema, que depois se ramifica em múltiplos sintomas de algum desnorreamento neste sector. Segundo Fernandes, Ó, e Paz (2009), o EAE da Música carece de uma definição clara quanto à sua missão e natureza, de regulamentação ajustada e pensada em profundidade (por oposição a uma regulamentação de carácter casuístico e atomizado), e de uma adaptação das suas variadas práticas educativas que vise a concretização dos seus reais objetivos. A pedra angular dos problemas que se verificam neste subsistema parece ser, segundo estes autores, precisamente a ausência de finalidades nítidas e transversais para todos os agentes educativos.

Pude constatar que a tutela tem negligenciado este sector do sistema educativo, ao não definir de forma perentória qual a missão do EAE da Música na legislação elaborada para o regular, delegando essa responsabilidade para os próprios estabelecimentos de ensino. Como sugere Fernandes et al. (2009), escolas diferentes operam também de formas diferentes: se umas permanecem fiéis àquilo que

desde sempre foi a finalidade tradicional dos conservatórios – formar músicos -, muitas outras vêem-se confrontadas com uma forte crise identitária, uma vez que acabam por se direcionar para um fim menos vocacional – formar ouvintes. Embora com as mesmas estruturas e regulamentações, existem assim dois tipos de escolas no EAE da Música – escolas que permanecem vocacionais (tendencialmente os conservatórios públicos) e escolas que se tornaram mais genéricas, mas não menos especializadas (tendencialmente as academias particulares).

Se há 30 anos atrás o EAE da Música não previa uma separação entre um ensino voltado para a formação de artistas ou um ensino mais orientado para a generalidade da população escolar, hoje muito menos. No entanto, essa diferença existe, e é evidente num plano prático para a globalidade dos agentes educativos. Há aqui uma componente que importa não descurar: já existe em Portugal um ensino genérico da música, disponível para toda a população escolar ao longo do ensino básico, nas escolas de ensino regular. Se ele existe e se está acessível, não se compreende como pode estar o EAE da Música a ser financiado para suprir uma necessidade a que, em primeiro lugar, não está historicamente afeto, e em segundo lugar, para a qual já existe um mecanismo de resposta. Se o ensino genérico, cujas estruturas potenciariam um maior sucesso na prossecução dos objetivos focalizados na formação global e complementar do indivíduo, não cumpre estas funções, então assume-se indispensável *refundar* o mesmo, para se poder balizar com maior eficácia a natureza da missão das escolas do EAE da Música.

Este problema ramifica-se nas diferentes estruturas do EAE da Música, multiplicando-se em pequenas incongruências e lacunas em âmbitos variados. Se por um lado existem regulamentações claras quanto ao currículo e respetivos programas, quanto às provas de acesso a este ensino, e quanto à sua avaliação e certificação, esta indefinição das finalidades do EAE da Música instala alguma desorientação exatamente nos mesmos parâmetros.

Apesar de hoje o plano de estudos estar integralmente definido pelo Ministério de Educação, a sua aplicação não é idêntica em todas as escolas: os conservatórios públicos optam por privilegiar o ensino individualizado de instrumento, enquanto que as academias do ensino particular e cooperativo não, muito por culpa das necessidades impostas devido à contínua restrição de financiamento. Assim, segundo os planos de estudos constantes na Portaria nº225/2012, de 30 de julho, os 90 minutos semanais de aula de Instrumento são nuns casos dados na íntegra a cada aluno, noutros a um grupo de dois alunos (pois a legislação contempla esta possibilidade), e ainda noutros a um aluno mas com a duração de apenas 45 minutos semanais. Por outro lado, os respetivos programas continuam ao abrigo da autonomia das escolas, seguindo modelos manifestamente inadequados e de natureza diversificada. Isto não representaria um problema caso existissem, à semelhança das disciplinas do ensino regular, metas curriculares com ajuste de competências a desenvolver e de conteúdos programáticos

obrigatórias, obviamente da responsabilidade da tutela. Deste modo, os programas das disciplinas nas diferentes escolas teriam assim linhas orientadoras mais claras quanto à sua formulação.

No que concerne ao acesso aos cursos ministrados no EAE da Música, é preocupante verificar que a procura ultrapassa em larga escala a oferta. Isto parece denunciar que indefinição de uma missão para este subsistema de ensino se traduz numa procura porventura equivocada. De todo o modo, o que me pareceu ser gritantemente inadequado é o facto de não existir um modelo único de provas de acesso, bem como o facto de manifestarem orientações distintas. Apesar de existir uma regulamentação própria para esta temática, na prática ela é concretizada de formas diversas, ao abrigo da autonomia das escolas e de acordo com o estabelecido no seu Projeto Educativo. Um modelo organizacional que permite que os alunos procurem num mesmo modelo de ensino, objetivos diferentes, e que por isso são seriados na sua candidatura às referidas provas de acesso com mecanismos, critérios e objetivos também eles diferentes, é um modelo que promove o seu próprio insucesso.

Se se avançar ainda mais profundamente nestas questões, esbarra-se invariavelmente na questão última das repercussões do desnorte sentido ao nível das finalidades a que o EAE da Música se propõe a concretizar. Refiro-me à avaliação e consequente certificação destes cursos que, à semelhança no disposto anteriormente, apesar de se encontrarem regulamentadas, apresentam discrepâncias acentuadas na forma como são depois concretizadas. A um nível basilar dos modelos pedagógicos seguidos nestes cursos, torna-se imperativo questionar com legitimidade se podemos ter a funcionar mecanismos de avaliação tão distintos entre si. A autonomia de cada disciplina em cada estabelecimento de ensino para definir os mecanismos de avaliação (testes, no caso do ensino regular, e provas de carácter performativo, no caso do ensino vocacional) não está em causa, entenda-se. No entanto, se não existem metas curriculares uniformes por disciplina definidas pelo ME, se não existe nenhum momento de aferição a nível nacional da transversalidade dos mecanismos adotados (como o poderiam ser as provas globais em final de ciclo), e se até a própria calendarização destes momentos diverge em tão larga escala, então não se poderá esperar que este ensino se torne mais eficaz e mais amplamente difundido.

Neste contexto, foi possível verificar que estruturação do EAE da Música carece duma premissa básica, que se desdobra depois em vários problemas de carácter mais prático. Deste modo, se os objetivos que se impõem a este subsistema de ensino não são claros, tão pouco o será a sua organização. Ao longo do projeto de investigação realizado, não foi possível aferir se esta organização atual potencia ou prejudica a concretização dos mesmos. É passível então, à luz desta interpretação dos factos enumerados, concluir que o EAE da Música evidencia necessitar de uma reestruturação urgente. No entanto, tal reestruturação só surtirá o efeito desejado se se investir numa *refundação* do próprio ensino, elaborando de raiz um esquema organizacional previsto para atingir finalidades claramente

demarcadas, com uma intervenção mais realista e responsável pela parte da tutela, de acordo com as várias investigações já previamente realizadas acerca desta problemática.

Enquanto se mantiver um ensino genérico de música que não providencia uma real formação artística, relegando para os conservatórios essa missão, nunca poderá o EAE da Música assumir-se na sua verdadeira natureza e identidade: especializado e vocacional (como o era aquando da sua implementação com Viana da Mota). Fernandes et al. (2007, p. 39) sugere que este subsistema de ensino necessita de uma refundação para conseguir uma maior consolidação, e determina que a matriz de frequência destes cursos deve ser exatamente o regime integrado, em que as escolas «se assumam como pólos dinamizadores do ensino da sua arte», promovendo «ações concretas daquela natureza junto das escolas públicas», visando a sensibilização de professores e alunos para estes cursos. Estes autores sugerem que as escolas regulares são um contexto muito mais propício à democratização do ensino da música, pois pelas estruturas que apresentam tornam-se mais acessíveis à globalidade da população escolar, conseguem contribuir para reduzir o abandono escolar, promover a formação de ouvintes e em simultâneo captar *talentos* que possam depois prosseguir estudos na área musical (Fernandes et al., 2007). Isto parece sugerir que se assume indispensável pensar em ambas as componentes do ensino da música (componente genérica e componente vocacional) quando se reflete acerca de uma possível reestruturação do EAE da Música.

Apresento de seguida um modelo de reestruturação, que comporta tanto o ensino genérico da música como o seu ensino vocacional, determinando os seus princípios orientadores por ciclo. Em linhas gerais, estes princípios orientadores baseiam-se em três premissas base:

1. Se a ideia é democratizar o acesso ao ensino da música, pelos inegáveis benefícios que este apresenta na formação do indivíduo, então parece-me que este deverá ter lugar na escola de ensino regular, dado que é o único de carácter obrigatório e acessível à totalidade da população escolar, e em que a componente de ensino artístico da música deverá estar disponível durante a totalidade da escolaridade obrigatória, com os ajustes necessários para que isso seja exequível (nomeadamente, utilizando um desenho curricular global que permita opções ao longo dessa escolaridade);
2. No entanto, só um professor profissionalizado na área se revela realisticamente qualificado para lecionar as disciplinas que lhe estão inerentes neste modelo (por oposição aos cursos de Educação Musical, que atualmente conferem habilitação para lecionar no ensino genérico da música), seja ele contratado pela escola vocacional ou pela escola de ensino regular;

3. Defendo, assim, que aos Conservatórios lhes seja exigido que cumpram a sua missão primordial: garantir uma formação artística que possibilite a prossecução de estudos e consequente profissionalização na área.

Neste sentido, sugiro como alicerce preliminar o seguinte modelo de reestruturação:

	Ensino Genérico	Ensino Vocacional
1º Ciclo	Prática Instrumental em grupos de 4 alunos (por instrumento)	Modelo de aulas individualizadas
	Desenho Curricular com aulas de Prática Instrumental (90' em 2 aulas), Formação Musical (45') e Classes de Conjunto (45')	Desenho Curricular com aulas de Prática Instrumental (90' em 2 aulas), Formação Musical (45') e Classes de Conjunto (45')
	Componente Artística a cargo das escolas do EAE	Regime de frequência Supletivo
2º Ciclo	Prática Instrumental em classes de conjunto alargadas	Modelo de aulas a par
	Desenho Curricular com aulas de Formação Musical (45') e Classes de Conjunto (90')	Desenho Curricular com aulas de Prática Instrumental (90'), Formação Musical (90') e Classes de Conjunto (90')
	Componente Artística a cargo das escolas de ensino regular	Regime de frequência Articulado
3º Ciclo	Prática Instrumental em classes de conjunto alargadas	Modelo de aulas individualizado
	Desenho Curricular com aulas de Formação Musical (45') e Classes de Conjunto (90')	Desenho Curricular com aulas de Prática Instrumental (90'), Formação Musical (90') e Classes de Conjunto (90')
	Componente Artística a cargo das escolas de ensino regular	Regime de frequência Integrado
Secundário	Prática Instrumental em classes de conjunto alargadas	Modelo de aulas individualizado
	Desenho Curricular com aulas de Classes de Conjunto (90')	Desenho Curricular idêntico ao em vigor, mas que inclua a disciplina de Música de Câmara (90')
	Componente Artística a cargo das escolas de ensino regular	Regime de frequência Integrado

Segundo o modelo aqui apresentado, para o ensino genérico da música o modelo de aula de instrumento nunca seria individualizado: uma vez que o ensino em grupo tem sido amplamente recomendado para uma iniciação musical pelas investigações realizadas na área; parece-me uma boa opção para economia de fundos públicos, canalizando-os de forma eficaz e em simultâneo com um raio de alcance substancialmente mais alargado. No 1º ciclo, o número máximo de alunos por grupo seria de quatro (o que não invalida que se formem grupos mais pequenos em instrumentos cujas especificidades não permitam uma iniciação de natureza tão variada), e esse grupo cresceria de dimensão à medida que os alunos progredem no seu percurso escolar.

Neste âmbito, proponho um plano de estudos que inclua três disciplinas no 1º ciclo, duas no 2º e 3º ciclos, e apenas uma no ensino secundário. A razão para tal deve-se à crescente especialização que é requerida aos alunos à medida que progredem no seu percurso escolar, não deixando nem tempo físico nem disponibilidade mental para dedicar muito tempo dos seus horários semanais a disciplinas de qualquer outra componente que não a componente técnico-científica dos seus cursos. Claro que este modelo só exequível se inserido um esquema de desenho curricular que compreenda áreas de opção ao longo de cada ciclo de estudos, em que, consoante as suas aptidões e motivações, aos alunos é dada a possibilidade de escolher entre diferentes áreas artísticas.

Deste modo, a prática instrumental de cada aluno (que deve constituir o eixo estruturante da aprendizagem musical), seria canalizada para a disciplina de Classe de Conjunto a partir do 2º ciclo. Dadas as especificidades de cada instrumento, esta disciplina teria de se desdobrar em classes diferentes que as abarcassem (Ensemble de Cordas, Ensemble de Sopros, Coro, Ensemble de Guitarras, Combos, para falar das mais comuns).

O currículo e os programas teriam de ser necessariamente revistos: parece-me necessária uma maior definição por parte do Ministério da Educação das metas curriculares para a componente artística da formação da população escolar, com todo o correspondente ajuste de programa. Não se pode esperar que os programas a utilizar nestas disciplinas sejam os mesmos que são hoje utilizados no EAE da Música: se os objetivos são distintos, então também o têm de ser as ferramentas que se utilizam para os concretizar.

Em relação à avaliação, esta seria de carácter performativo e desenvolvida em provas de avaliação, avaliadas pelos professores da área e inseridas nos momentos de avaliação definidos no Plano de Atividades da escola de ensino regular. Por outro lado, creio que seria importante promover apresentações públicas regulares, com uma periodicidade no mínimo trimestral, e desenvolvidas exclusivamente em contexto de turma.

Para o ensino vocacional, este modelo recolhe os princípios basilares daquele que está atualmente em vigor; assim, limitei-me a introduzir pequenas alterações que me parecem pertinentes, assumindo



que o ensino genérico da música seria previamente reformulado. Uma delas é a redução substancial dos alunos no Curso de Iniciação (destinado ao 1º ciclo): se todas as crianças em idade escolar tiverem a possibilidade de aprender um instrumento na sua escola de ensino regular, então o modelo de ensino dos conservatórios não necessita de almejar esse objetivo. Pode assim dedicar-se a iniciar a aprendizagem musical de forma mais aprofundada para quem assim o deseje, com aulas individuais e programas da disciplina mais ambiciosos e metas curriculares mais definidas. Nesse sentido, não se revela imperioso que o Ministério da Educação financie estes cursos, sendo que seriam destinados a uma limitada minoria da população escolar e que os princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo estariam assegurados no ensino regular (cumprindo o objetivo de possibilidade o ensino da música a todas as crianças em idade escolar).

No final de ciclo, proponho a realização de provas de acesso para o 5º ano (1º Grau, na nomenclatura utilizada pelos conservatórios): o Curso Básico de Música seria ministrado exclusivamente em regime articulado, uma vez que tem sido amplamente desaconselhada a coexistência de vários regimes de frequência numa mesma instituição de ensino (Fernandes et al., 2009). A diferença seria de que para o regime articulado seriam canalizados apenas os alunos que desejassem continuar uma especialização no instrumento escolhido (desde que obviamente reunidas as condições mínimas para o alcançar, daí a necessidade de realização de uma prova de acesso). Neste modelo e para este nível de ensino, defendo as aulas em par, que a meu ver representam um certo compromisso de natureza financeira que vise uma maior otimização dos recursos do Estado, sem comprometer a progressão dos alunos.

Seguindo as mesmas sugestões, com a progressão para o 7º ano do Curso Básico (3º Grau) já defendo uma maior circunscrição do modelo de ensino disponibilizado: defendo a sua frequência unicamente em regime integrado, visando um provável prosseguimento de estudos no ensino secundário e conseqüentemente, no ensino superior. Ou seja, seria neste momento que se efetuariam uma real triagem entre os alunos que querem e podem prosseguir um curso na área musical e os que não. Para concretizar de forma digna esse objetivo, a partir deste nível, as aulas de Prática Instrumental passariam a ter uma natureza individualizada.

Impõe-se a necessidade de delinear metas curriculares por disciplina, uma responsabilidade que acredito pertencer à tutela. Do mesmo modo, embora a autonomia das escolas na elaboração dos programas das disciplinas não esteja em causa, creio ser ajustado exigir que a estruturação dos momentos de avaliação seja una e transversal a todas as escolas do EAE da Música, tal como defende Fernandes et al. (2009). Defendo a realização das provas de avaliação, de carácter performativo e periodicidade semestral em todas as escolas do EAE da Música, e apresentações públicas regulares, em dois contextos distintos: por um lado, o contexto de turma, fomentando a transversalidade de critérios de

avaliação ao nível de todos os instrumentos, e por outro, o contexto de classe do professor, que dado o conhecimento empírico adquirido através da tradição deste ensino, me parece ser benéfico para a aprendizagem musical bem-sucedida dos alunos.

Para o Curso Secundário, creio que as únicas necessidades que se demarcam são a de promover uma frequência exclusivamente em regime integrado (uma vez que neste nível de ensino todos os alunos já realizaram a sua opção vocacional, não se percebe como pode ser defensável a frequência de duas escolas diferentes) e a da inclusão da disciplina de Música de Câmara no Plano de Estudos atualmente em vigor (que apesar de ser uma parte muito relevante daquilo que é o desempenho desta área profissional, neste momento não se encontra contemplada na legislação prevista para o EAE da Música). Por último, creio que é relevante desenvolver momentos de aferição nacional no final de todos os ciclos, no sentido de perceber com transparência e seriedade se a aprendizagem musical destes alunos está orientada na mesma direção para todos os envolvidos e se é bem-sucedida. Só assim se conseguirá alcançar uma matriz comum de aprendizagem em todo o EAE da Música, bem como reverter as taxas assustadoramente altas de retenção e não conclusão dos cursos aqui ministrados.

Se são reconhecidos os inúmeros benefícios da aprendizagem musical na formação global do indivíduo, então urge aperfeiçoar as estruturas e os mecanismos já existentes, no sentido de tornar o seu trabalho mais focalizado e sustentado a todos os níveis. Todos os agentes educativos se assumem relevantes neste processo de construção: os encarregados de educação podem ter um papel mais interventivo, ao nível das associações de pais destas escolas, os professores podem promover uma melhor articulação de práticas e conteúdos, as direções pedagógicas das escolas podem trabalhar os seus projetos educativos numa direção mais ambiciosa, e a tutela pode administrar melhor todo este sector. Para o conseguir, urge perceber quais são as questões que valem a pena ser levantadas, em primeiro lugar, e urge também unir todo o EAE da Música num processo de construção elencado nos princípios definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo, que se apresente firme e coeso.

## 5. Referências

Fernandes, D., Ó, J., e Ferreira, M. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Fernandes, D., Ó, J., e Paz, A.L. (2008). *Ensino artístico especializado da música: para a definição de um currículo do ensino básico*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Fernandes, D., Ó, J.R., e Paz, A.L. (2009). *Uma avaliação dos projetos educativos dos conservatório públicos do ensino especializado da música*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Fernandes, D., Ó, J.R., e Paz, A.L. (2012). *Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: a situação do ensino artístico especializado*. Lisboa: Direção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Iria, A.V.K. (2011). *O ensino da música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974*. Tese de Mestrado, não publicada, em Ensino da Música: Aveiro. Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Pacheco, A. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?* Tese de Mestrado, não publicada, em Estudos da Criança especialização de Educação Musical: Braga. Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

## Legislação

Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto – Cria os cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto - Regulamenta o Decreto-lei 55/2018, de 6 de julho quanto às ofertas educativas do ensino básico, designadamente o ensino básico geral e os cursos artísticos especializados.

Portaria nº 229-A/2018, de 14 de agosto – Regulamenta o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho quanto às ofertas educativas do ensino secundário, designadamente o ensino secundário e os cursos artísticos especializados.

## O Projeto Rock e o Gosto dos Alunos

António José Pacheco Ribeiro  
Conservatório do Vale do Sousa  
Universidade do Minho - CIEC  
antonio.pacheco@acmlousada.pt  
antoniopacheco@ie.uminho.pt

**Resumo:** O Projeto Rock define-se como uma disciplina de Classe de Conjunto do plano de estudos do curso de música ministrado no Centro de Arte Musical – Escola de Música. A música de conjunto assume-se como um meio privilegiado para o desenvolvimento de várias competências: musicais, sociais e comportamentais. O processo de ensino centrado no grupo possibilita a relação entre os pares promovendo a colaboração, a cooperação, a interação, a socialização e a aprendizagem. O Projeto Rock pretende, assim, fomentar uma aprendizagem ativa com base numa tipologia musical próxima da identidade dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de atividades musicais pouco ou nada exploradas no contexto da escola de música formal. O recurso à composição colaborativa, à improvisação, aos arranjos musicais e à experimentação sonora são atividades fundamentais subjacentes ao processo de desenvolvimento pedagógico. A proximidade dos jovens a outros géneros e estilos musicais de âmbito popular é uma realidade que tem estado afastada das escolas de música oficiais, neste sentido, o Projeto Rock também pretende viabilizar a atenção para a necessidade de introduzir no contexto de escola de música formal outras tipologias musicais.

**Palavras-chave:** Projeto Rock; Música de Conjunto; Tipologias Musicais; Ensino Formal e Ensino não Formal.

### 1. Introdução

O ensino da música em Portugal desenvolve-se nas escolas de música consideradas para esse efeito: conservatórios, academias e escolas profissionais. Todos estes estabelecimentos de ensino se caracterizam por um ensino formal, estruturado, legislado e certificado, ancorando-se no sistema de ensino oficial: público e particular e cooperativo. Tal sistema de ensino, advém dos moldes herdados do Conservatório de Música de Lisboa, ligado à Casa Pia, fundado em 1835, e tem como principal objetivo a formação de músicos profissionais. Paralelamente a este ensino formal da música desenvolve-se em múltiplos espaços de formação um ensino musical de carácter não formal e informal que responde a diferentes especificidades considerando as expectativas e perspetivas da população escolar.

Neste artigo aborda-se (i) a problemática da inclusão nos currículos escolares de outras tipologias musicais;

(ii) apresentam-se as características do ensino não formal;

(iii) menciona-se a metodologia de ensino subjacente ao Projeto Rock e a sua consequente proximidade com características do ensino informal e, por último,

(iv) faz-se uma breve síntese apresentando as considerações finais.

## 2. Enquadramento Teórico

Os currículos e os planos de estudos das escolas de música oficiais de ensino centram-se no âmbito da música dita erudita, com particular incidência na música clássica e romântica dos séculos XVIII e XIX. De facto, a ausência de outras tipologias musicais, nomeadamente a música popular, (entenda-se toda a música que não é erudita) nos currículos destas escolas de música é uma realidade persistente que não se coaduna com a contemporaneidade do século XXI e, concretamente, com aquilo que se passa em vários países da Europa e do resto do mundo. Na realidade, a música popular entrou nos currículos das escolas de música europeias e norte americanas a partir de meados dos anos 60 de século passado, primeiramente com a inclusão do *Jazz* nos Estados Unidos. Na Inglaterra a música popular ganhou adeptos, também, na década de 1960 e o subsequente desenvolvimento de novos materiais curriculares e estratégias de ensino colocaram a música popular nos currículos escolares de muitos outros países durante a década de 1980 (Green, 2002). «Música popular e jazz, (...), como “world music” (música do mundo), foram aceites vagarosamente no currículo a partir do final da década de 1960 até sua inclusão formal em um número de países no final do século. Atualmente existe uma grande variedade dessas músicas em muitos currículos» (Green, 2012, pp. 65-66).

Em Portugal, as escolas de música ainda não comportam nos seu currículos outras tipologias musicais, ou seja outros estilos e géneros musicais diferenciados, que respondam às especificidades das regiões e da população escolar.

O modelo único de organização curricular e pedagógica, predominante no ensino especializado da música, que assenta na formação de instrumentistas solistas, ancorado numa perspectiva do século XIX e numa única tipologia musical, tem impedido que se dêem respostas adequadas à procura crescente da aprendizagem musical que correspondam à heterogeneidade dos territórios, dos alunos, dos públicos, dos profissionais e do desenvolvimento do mercado de emprego (Folhadela, Vasconcelos e Palma, 1998, p. 7).

No início dos anos 90 do século passado, a democratização do ensino, o aumento da escolaridade obrigatória e a valorização das artes na formação da pessoa humana, contribuíram, substancialmente, para que a população escolar deste tipo de ensino tivesse aumentado de forma considerável. Neste contexto,

(...) estas escolas são hoje frequentadas por um número cada vez maior de crianças procurando diferentes saberes e conhecimentos, colmatando deficiências de formação que são particularmente sentidas pelas comunidades educativas. A diferente procura não foi acompanhada pela necessária introdução de ofertas curriculares diversificadas capazes de responderem às novas expectativas e

solicitações da população escolar (Ribeiro, 2017, p. 4).

A população escolar destas escolas de música é, assim, bastante diversificada e procura um ensino da música com diferentes propósitos. Atente-se nas palavras de Ribeiro (2017, p. 5):

(...) os jovens e adolescentes continuam a procurar junto da escola especializada de música (...) conhecimentos ligados a outras linguagens musicais, nomeadamente pop/rock, jazz, world music, música popular/tradicional (...) e estas mesmas escolas continuam a não corresponderem às diferentes solicitações, ancoradas num ensino tecnicista, virtuoso, de formação de músicos instrumentistas solistas, assente numa única tipologia musical ligada à música erudita ocidental.

A música é uma prática humana social, intencional, contextual, multidimensional e diversificada (Elliot, 1995) e desempenha diversas funções na sociedade contribuindo para a identidade dos povos (Merriam, 1964): (i) função de expressão emocional; (ii) função de prazer estético; (iii) função de entretenimento ou diversão; (iv) função de comunicação; (v) função de representação simbólica; (vi) função de resposta física ou reação fisiológica; (vii) função de impor conformidade às regras sociais; (viii) função de validação de instituições sociais ou de rituais religiosos, (ix) função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; (x) função de contribuição para a integração da sociedade.

A música como em todo e qualquer processo artístico ou cultural, se constitui como um fenómeno social, pois mantém relação e questiona os valores sociais e as significações dos sujeitos. Assim, quando se vivencia a música não se estabelece relação apenas com a matéria musical em si, mas com toda uma rede de significados construídos no mundo social, em contextos coletivos mais amplos e em contextos singulares. A música, então, além de ser um instrumento de aquisição de cultura e de lazer, pode servir como uma ferramenta de integração social e, neste sentido, apresenta-se como forma de demarcar/refletir diferenças psicológicas e socioculturais, o que faz com que ela e o gosto musical criem concepções, conceitos, rótulos, grupos de convivência e até mesmo estigmas, ao passo que, também se colocam como forma de representação identitária (Oliveira, 2013, p. 17).

Os jovens que frequentam a escola de música especializada têm origens socioculturais divergentes, no então as suas vivências musicais sustentam-se nas múltiplas linguagens musicais da atualidade e pouco na cultura dita erudita. Na realidade,

[...], é sabida a apetência dos adolescentes pelas linguagens da música *Pop*, do *Jazz* e, mais recentemente pelo fenómeno da *World Music*, que tem sido, nos melhores casos, um importante veículo de divulgação de culturas extra-europeias, ajudando a promover o respeito pela diferença e pelo "outro". A completa ausência destas e de outras tipologias nos actuais currículos e a subvalorização destes fenómenos culturais, pela maioria dos docentes, tem provavelmente causas muito semelhantes às que levam a uma não-aceitação, quase generalizada, da música do século XX. Esta constatação deve-nos levar a abordar sem preconceitos o problema da integração no currículo de outras tipologias musicais, entre as quais se encontram tipologias "mais próximas" dos alunos das nossas escolas (Folhadela, Vasconcelos e Palma, 1998, pp. 7-55).

A vida dos jovens, suas vivências e suas apetências são plurais, neste sentido, é preciso diversificar a oferta formativa e proporcionar aprendizagens congruentes com as necessidades sentidas por cada pessoa de cada comunidade. Um desafio e um compromisso, para o século XXI, pautados pelo rigor e qualidade da formação a ser ministrada, mas que não pode ficar circunscrita a um passado estático e histórico.

As crianças, os jovens e os adultos movem-se em espaços formais e informais, possuidores de memórias e sentidos consoante as comunidades de pertença e onde as práticas individuais se cruzam com os diferentes tipos de racionalidades, convenções, formas de sociabilidade e identitárias (Vasconcelos, 2015, pp. 101-102).

Considerando a diversidade da procura musical, o papel importante que a música possui na formação dos jovens e sua identidade, é imperativo a pluralidade da oferta, uma oferta que contemple toda a música e não apenas alguma música considerada superior. Segundo Vasconcelos (2015, p. 110),

(...) uma das questões centrais para o desenvolvimento da educação artístico-musical é conceber contextos educativos e formativos, com as correspondentes metodologias e estratégias, que possibilitem a conexão entre a escola, a casa e a comunidade, de modo a desenvolver atitudes positivas para as aprendizagens e para fazer música em conjunto, bem como contribuir para a construção de pontes entre as actividades musicais, os recursos e os saberes as comunidades.

O Projeto Rock, incluído num ambiente não formal de ensino de música, emerge como uma resposta às necessidades de formação dos jovens, às suas preocupações, inquietações e suas vivências, possibilitando uma formação de qualidade e um aprofundamento de conhecimentos musicais e comportamentos sociais desejáveis.

### 3. Projeto Rock e o Ensino Não Formal

O Projeto Rock, enquanto disciplina de conjunto (Projeto de Música), faz parte do plano de estudos do Centro de Arte Musical – Escola de Música. Esta escola de música insere-se no âmbito do ensino não formal, considerando a impossibilidade do ensino musical formal dar resposta satisfatória a toda a população escolar. «No que concerne à educação não formal, ao que tudo indica, surgiu para responder a necessidades educativas, sendo que a escola não foi capaz de cumprir os mandatos que há muito lhe foram atribuídos (...), ou seja, foi proveniente do sentimento de que a escola estava a falhar (...)» (Soares, 2013, p. 46). A educação não formal refere-se a «todas aquelas instituições, atividades, meios, âmbitos de educação, que não sendo escolares, terão sido criadas para satisfazer determinados objetivos educativos» (Trilla, 1993, cit. por Soares, 2013, p. 46).



Apesar de se verificar falta de consenso, relativamente à conceptualização da educação não formal, ela implica, particularmente, atividades educacionais exteriores, ou seja, que se desenvolvem fora do sistema formal. «É uma atividade algo organizada, sistemática levada a cabo fora do sistema formal, de modo a proporcionar tipos de ensino diferenciados e selecionados para subgrupos de uma população particular, que podem ser adultos ou crianças (Rogers, 2004, cit. por Soares, 2013, p. 46).»

O ensino não formal caracteriza-se, assim, por um conjunto de aspetos a considerar: (i) tratam-se de processos educacionais organizados fora da lógica do sistema regular de ensino não seguindo um currículo pré-definido baseado nas normas e diretrizes do governo nacional; ao contrário, o conteúdo é definido a partir da vontade e das necessidades das pessoas envolvidas; (ii) as atividades educacionais, apesar de possuírem objetivos claros e bem definidos, são organizadas e estruturadas de maneira flexível; apresentam um carácter complementar à educação formal, portanto não conferem certificados oficiais aos seus participantes, apenas podem conceder certificados de aprendizagem obtida; (iii) estas atividades são oferecidas tanto por instituições de ensino formal quanto por organizações sociais; este tipo de ensino pode compreender programas educacionais que ofereçam alfabetização de adultos, educação básica para crianças fora da escola, competências para a vida, competências para o trabalho e cultura em geral. Outras características associadas ao ensino não formal, dizem respeito ao facto das atividades estarem focadas em quem aprende e não em quem ensina; estarem estruturadas de baixo para cima, ou seja, forte influência dos participantes na definição do currículo a ser trabalhado; pela flexibilidade que comporta este tipo de ensino e pela ênfase na prática, fortemente relacionada com o contexto local dos participantes.

#### **4. Projeto Rock e a Pedagogia Centrado no Grupo**

O Projeto Rock apresenta-se com uma pedagogia que privilegia o aluno e o grupo, opondo-se a uma pedagogia tradicional centrada no professor com ênfase na mera transferência de informação: professor – aluno. Este modelo de ensino, que desconsidera os processos de aprendizagem dos alunos, é concebido como um processo unidirecional, cabendo ao professor decidir e conduzir as suas várias etapas pré-estabelecidas. Os alunos comportam-se de forma absolutamente passiva, enquanto que o professor possui todo o controlo sobre o processo de formação e sobre o próprio ritmo da aprendizagem (Cabanas, 2002). «Os conteúdos, os procedimentos didácticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o quotidiano do aluno e muito menos com as relações sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual» (Libâneo, 1987, p.22).

O Projeto Rock desenvolve o seu processo pedagógico ancorado na perspetiva de satisfazer as necessidades dos alunos e seus interesses, através de uma pedagogia ativa, com ambientes de aprendizagem colaborativos nos quais o conhecimento é construído com base na interação entre todos os elementos do grupo de trabalho. O professor tem como função facilitar a troca de informação e de conhecimento entre os alunos, intervindo nos debates e providenciando para que todos os alunos interajam mutuamente. Este modelo de ensino desenvolve nos alunos uma maior criatividade, uma maior atitude crítica, fortalecendo o espírito de grupo e desenvolvendo capacidades de comunicação interpessoal.

(...) a educação faz-se em grupo e pelo grupo, de modo que é este que encarna a função educadora. É no seu seio que se realiza o crescimento de cada indivíduo. (...) o professor é um conselheiro técnico que está à disposição do grupo quando este reclamar a sua assistência, o seu papel é, sobretudo, o de “animador” do grupo (Cabanas, 2002, p. 82).

O modelo de educação funcional promove uma educação ativa que satisfaz as necessidades biológicas e psicológicas do indivíduo e, através delas, as suas necessidades lógicas e culturais. Não existe propriamente *ensino* por parte do professor, mas sim *aprendizagem* por parte dos alunos. A Educação Musical, proclamada no contexto da Escola Nova, advoga a música como uma prática de todos, amparando-se nos pressupostos filosóficos da corrente pedagógica ativa, ou seja, centrada na iniciativa e nos interesses dos alunos. Neste sentido, o processo didático subjacente ao Projeto Rock sustenta-se nas ideias pedagógicas dos métodos ativos e de autores importantes da Educação Musical, da segunda metade do século XX, nomeadamente Paynter (1970), Schaffer (1991, 2001), Swanwick (1979, 1988, 1994), com base em atividades de composição, apreciação, improvisação, de arranjos, e de experimentação sonora. O professor tem o papel de orientar o grupo, sendo os alunos os protagonistas do processo.

A base pedagógico-didática do Projeto Rock, pode, assim, definir-se nos seguintes termos: (i) tipologia musical do interesse dos alunos, das suas vivências e das suas inquietações; (ii) objetivos claros e definidos, sem constrangimentos e imposições ditadas pelos ditos programas escolares; (iii) ênfase nos processos musicais criativos e colaborativos; (iv) ênfase na composição musical e não na sua mera reprodução; (v) processos didáticos próximos da aprendizagem informal; e, por último, (vi) papel mínimo interventivo do professor – categoria de orientador.

No âmbito das práticas de aprendizagem musical, refira-se a propósito, que Projeto Rock, adota, de facto, processos muito próximos da aprendizagem musical informal. Consideram-se como ilustrativos os seguintes aspetos: (i) os próprios alunos na aprendizagem informal escolhem a música, música que já lhes é familiar, que eles gostam e têm uma forte identificação; na educação formal, os professores

normalmente selecionam a música com a intenção de introduzir os alunos a áreas com as quais ainda não estão familiarizados; (ii) a principal prática de aprendizagem informal envolve tirar as gravações de ouvido, diferenciando-se de responder a notações ou outro tipo de instruções e exercícios escritos ou verbais; (iii) não só o aluno na aprendizagem informal é autodidata, mas um ponto crucial é que a aprendizagem acontece em grupos, proporcionando aprendizagens entre pares envolvendo discussão, observação, escuta e imitação entre eles; no contexto formal, o trabalho envolve a supervisão de um adulto e orientação de um especialista com maiores habilidades e conhecimento; (iv) a aprendizagem informal envolve a assimilação de habilidades e conhecimentos de modo pessoal, frequentemente desordenado, de acordo com as preferências musicais, partindo de peças musicais completas, *do mundo real*; no domínio formal, os alunos seguem uma progressão do simples ao complexo, que quase sempre envolve um currículo, um programa do curso, exames com notas, peças ou exercícios especialmente compostos; (v) durante todo o processo de aprendizagem informal, existe uma integração entre apreciação, execução, improvisação e composição, com ênfase na criatividade; no âmbito do contexto formal, existe uma maior separação das habilidades com ênfase na reprodução (Green, 2012).

O Projeto Rock pretende, desta forma, fomentar uma aprendizagem ativa com base numa tipologia musical próxima do gosto dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de atividades musicais pouco ou nada exploradas no contexto da escola de música formal. Simultaneamente, pretende, também, viabilizar novas estratégias pedagógico-didáticas no processo de ensino e aprendizagem musical, quer seja no âmbito do ensino formal, quer seja no âmbito do ensino não formal, por forma a responder às necessidades dos jovens e das suas comunidades, considerando a diversidade da população escolar que frequenta as diferentes escolas e as diversas perspetivas e expectativas que orientam esta mesma população para o ensino da música.

## 5. Considerações Finais

A juventude atual demonstra grande apetência para a música, quer seja com uma finalidade de futura profissionalização, quer seja no âmbito de uma formação geral mais completa do indivíduo. A música desempenha várias funções na sociedade e os jovens, independentemente do seu futuro profissional, procuram no ensino da música perspetivas que os possibilitem participar ativamente na construção da sociedade de forma integrada e congruente com a sua identidade sociocultural.

O contexto de escola de música formal tem apresentado dificuldades de resposta face às diversas exigências de formação dos jovens (Folhadela, Vasconcelos e Palma, 1998; Fernandes, Ó e Ferreira 2007; Pacheco, 2008, 2013), relacionadas com currículo e a tipologia musical centrada no âmbito da música dita erudita ocidental, como também nas metodologias de ensino adotadas neste contexto que

continuam a incidir em práticas tradicionais. Neste sentido, espaços alternativos de ensino da música – ensino não formal - propõem-se responder à problemática sentida, operando entre uma particular simbiose do gosto dos alunos e metodologias de ensino centradas nos seus interesses, nas suas vivências, privilegiando o grupo de trabalho e recorrendo-se de aprendizagens colaborativas. O Projeto Rock, desenvolve, assim, aprendizagens significativas nos jovens respondendo às suas exigências, utilizando uma metodologia de ensino musical apelativa e congruente com as ideias pedagógicas dos autores mais significativos da segunda metade de século XX. O ensino musical proporcionado pelo Centro de Arte Musical – Escola de Música e pelo Projeto Rock considera, ainda, a possibilidade de os jovens poderem mutar entre um ensino meramente de recreio e divertimento com um ensino da música de carácter formal. Em última análise, Projeto Rock, coloca a tónica, também, na necessidade de introduzir no contexto de escola de música formal outras tipologias musicais e outras metodologias de ensino de instrumento, por forma a contemplar toda a população escolar.

## 6. Referências

- Cabanas, J. M. Q. (2002). *Teoria da Educação – Conceção antinómica da educação*. Porto: ASA.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: The Oxford University Press.
- Fernandes, D., Ó, J., e Ferreira, M. (2007). *Estudo de avaliação do ensino artístico*. Lisboa: Direcção Geral de Formação Vocacional do Ministério da Educação e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/5501>>. Acesso em: 17 maio 2015.
- Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., e Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da Música Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: ME – Departamento do Ensino Secundário.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate Publishing Limited.
- Green, L. (2012). Ensino da música popular em si, para si mesma e para “outra” música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, nº 28, pp.61-80.
- Libâneo, J. C. (1987). *Democratização da escola Pública: A Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. 5ª ed. São Paulo: Loyola.
- Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Illinois: University Press.
- Oliveira, V. P. de (2013). A Influência do Gosto Musical no Processo de Construção da Identidade na Juventude. *Revista Psicologia. Pt - O Portal dos Psicólogos*, pp. 1-20.

Pacheco, A. (2008). *O Ensino da Música no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou genérica?* Tese de Mestrado, não publicada, em Estudos da Criança Especialização de Educação Musical. Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Pacheco, A. (2013). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Projeto de Investigação-Ação*. Tese de Doutoramento, não publicada, em Estudos da Criança Especialidade de Educação Musical. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.

Paynter, J. (1970). *Sound and Silence: classroom projects in creative music*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ribeiro, A. J. P. (2017). *pareSeres da terra e a música popular portuguesa no Conservatório do Vale do Sousa*. *Revista Vórtex*, Curitiba, v.5, n.3, pp.1-20.

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

Schafer, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Soares, C. (2013). Os contextos educativos cursos de educação e formação de jovens (CEF) e o projeto “aprender a aprender”: Formal ou não formal? *O não-formal e o informal em educação: Centralidades e periferias*. *Atas do I colóquio internacional de ciências sociais da educação / III encontro de sociologia da educação (3 volumes)*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd) Instituto de Educação Universidade do Minho.

Swanwick, K. (1979). *A Basis for Music Education*. Londres: Routledge.

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. Londres: Routledge.

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

Vasconcelos, A. Â. (2015). O Ensino Especializado de Música entre Diferentes Mundos, Complexidades e Desafios. *III Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa - Pedagogias e Práticas no Ensino da Música: Contextos e Realidades*. Lousada: Conservatório do vale do Sousa (ISBN: 978-989-98993-5-3).

## Educar com Criatividade: ser Pássaro ou Carneirinho na Aprendizagem da Composição Musical

José Augusto Neves de Moura  
Universidade do Minho – CIEC  
josemoura69@gmail.com

António José Pacheco Ribeiro  
Conservatório do Vale do Sousa  
Universidade do Minho – CIEC  
antonio.pacheco@acmlousada.pt  
antoniopacheco@ie.uminho.pt

**Resumo:** Esta comunicação tem como objetivo principal compreender a questão da música que se faz dentro e fora do âmbito escolar. Pretende-se explorar este aspeto considerando que a existência de outras tipologias de ensino de composição musical nos conservatórios públicos de música em Portugal, a inclusão de outras tipologias musicais e das novas tecnologias possam potenciar o prosseguimento de estudos na área da composição. A procura de conhecimentos ligados a outras linguagens musicais, por parte dos jovens nas escolas especializadas de música, é uma realidade nos dias de hoje, se bem que essas mesmas escolas tardam em encontrar soluções para responder às exigências. A metodologia pedagógica tradicional, centrada na dita música erudita ocidental, a conseqüente relação dos jovens com outras músicas do mundo (a música que se ouve em casa), e a total ausência de outras tipologias musicais na escola de música especializada, podem estar na origem da desmotivação, por parte dos jovens, por uma carreira no âmbito da composição musical. Esta dicotomia, entre a música que se faz na escola e a música que se ouve em casa, abrange diferentes tipos de saberes e pode condicionar as aspirações de jovens compositores.

**Palavras-chave:** Ensino Artístico Especializado de Música; Tipologias Musicais; Música Dentro e Fora da Sala de Aula.

### 1. Introdução

Este artigo apresenta uma reflexão em torno da criação musical que se faz dentro e fora do contexto escolar. Menciona as práticas pedagógicas subjacentes ao ensino tradicional formal e apresenta a relação dos jovens com as tecnologias e com outras músicas do mundo para a construção da sua identidade. O artigo apresenta-se estruturado com os seguintes tópicos: Fundamentação Teórica; A Preferência Musical dos Jovens; Música e as Novas Tecnologias; Criatividade; Considerações Finais; e Referências.

### 2. Fundamentação Teórica

A área da criatividade/composição musical na educação da criança é um tema emergente no século XXI. Ouvir e valorizar o conhecimento das crianças, assim como as suas experiências musicais

dentro e fora do contexto escolar, é uma preocupação que os educadores devem considerar na educação das crianças e jovens. Na tradição musical ocidental as práticas musicais são sempre ou quase sempre vistas sobre o ponto de vista dos adultos, desvalorizando o facto de as crianças poderem ter um ponto de vista, ou uma compreensão diferente dos gostos musicais dos adultos. Campbell (2006), chama a atenção para a compreensão por parte dos educadores no sentido de procurar compreender as crianças como crianças, analisar a sua ação nos seus contextos sociais e culturais, de forma a identificar e a conhecer melhor o ponto de vista das mesmas, as suas experiências, assim como as suas atitudes. Beineke (2012), na mesma linha de pensamento, reforça ainda a necessidade das orientações metodológicas darem voz às crianças, no sentido que cada criança tem a sua própria identidade, com uma forte influência com a interação com as suas raízes e com a interação com o meio em que cresceu, nomeadamente a sua família e os seus amigos, por oposição e contrariando pesquisas direccionadas na perspectiva do adulto. Neste sentido, é importante compreender a perspectiva da criança em relação às suas composições musicais, perceber o ponto de vista das crianças e entendê-las como próprios motores das suas aprendizagens.

Levantam-se, neste sentido, as seguintes questões: será que nos conservatórios de música públicos de Ensino Artístico Especializado em Portugal existem outras tipologias de ensino que respondem às necessidades das crianças? Ou os currículos e programas dos conservatórios de música públicos de Ensino Artístico Especializado em Portugal continuam a não acompanhar esta carência? O dogma de centrar as aprendizagens da música no ensino clássico da cultura ocidental, mantém um conservadorismo nas escolas; há uma segmentarização dos géneros musicais no ensino vocacional: o sobre apreço da música erudita conhecida também como música clássica e a subestimação da música popular, definida como um termo amplo que inclui o Blues, o Jazz, o Rock e as suas versões comerciais, a música Folclórica, entre muitos tipos musicais (Oliveira e Ribeiro, 2017).

A Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, que criou os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprovou os respetivos planos de estudo, contribuiu para o melhoramento do subsistema de ensino, no entanto, continua a haver por parte dos jovens nas escolas de ensino especializado de música, a procura de conhecimentos ligados a outras linguagens musicais como o pop/rock, o jazz, world music, música popular tradicional (Pacheco, 2013). Apesar desta constante procura, as escolas, ainda com um ensino baseado nas estruturas eruditas ocidentais seculares, continuam a não corresponder às aspirações de uma grande parte dos jovens. Torna-se, assim, necessário que o ensino da música responda às necessidades dos jovens nas múltiplas linguagens musicais, assim como fomentar a inclusão de outras tipologias musicais no ensino artístico especializado (Pacheco, 2013).



No início do século XX pedagogos da música e da pedagogia como, Cecil Sharp, Zoltán Kodály e Ruth Seeger trabalharam no sentido de incluir no currículo das escolas americanas e europeias música popular (neste caso concreto, entenda-se toda a música que não é erudita). A partir da década de 1960 assistimos à inclusão do jazz nos currículos escolares das instituições ocidentais, e na Inglaterra a música popular ganha, também, muitos adeptos, (Green, 2002).

A composição musical é uma disciplina que faz parte do currículo de música para os alunos do ensino básico em alguns países, como por exemplo na Alemanha e Canada, sendo que em alguns deles é uma disciplina obrigatória. Neste sentido (Barret 1996) descreveu os contextos dentro dos quais a composição musical funciona nos currículos do ensino genérico, e afirma o seguinte: «[e]mbora a composição faça parte do currículo dos alunos com idades entre os 11 e os 14 anos, não é necessariamente uma atividade universal, mas sim apenas em alguns países». Nesta mesma perspetiva e de acordo com (Hargreaves e North 2001, p. XII) referem o seguinte: «o conteúdo dos programas de estudo em educação musical genérico varia de país para país».

De facto, em vários países da Europa e do Mundo as atividades de composição musical são preponderantes no processo de ensino e aprendizagem musical. Estas atividades não se circunscrevem apenas a uma determinada tipologia musical tida como de qualidade superior (música erudita ocidental), mas incidem também em tipologias musicais próximas do gosto dos alunos, como por exemplo a música popular. Alguns processos pedagógicos utilizados por Schafer (1991, 2001) estão relacionados com a educação musical: a) paisagem sonora, referente aos sons do ambiente; b) o desenvolvimento da perceção de escuta; c) expansão da nossa perceção auditiva; d) o silêncio. Murray Schafer inspirou-se nos conceitos de John Cage, da escuta criativa e consciência sensorial em que desafiava os ouvintes a ouvirem o silêncio e a sentir os ruídos do meio ambiente. Para John Cage, citado por Schafer (1991, 2001) a música era aleatória e afirmava que, a música são os sons à nossa volta. Começaram então a surgir criações com intervencionismo nas ruas, e obras influenciadas pelos sons das cidades. Murray Schafer influenciado nas obras de Cage, começa a envolver os jovens músicos nas novas sonoridades e na criação musical. No capítulo *Limpeza de Ouvidos* (Schafer, 1991, p. 67), expõe os objetivos de seu curso da seguinte maneira: «[s]enti que a minha primeira tarefa nesse curso seria de abrir os ouvidos: procurei sempre a levar os alunos a notar sons que na verdade nunca haviam percebido, ouvir avidamente os sons de seu ambiente e ainda os que eles próprios injetavam neste ambiente.»

De acordo com Fonterrada, (2008, p. 195):

As atividades que Schafer propõe podem ser executados dentro ou fora da sala de aula, com grupos de qualquer faixa etária e com ênfase no som ambiental. Essas atividades tanto podem ser utilizados dentro do currículo específico de música como em atividades extra classe ou mesmo fora da escola[...].

Para Keith Swanwick (2003), o essencial é respeitar o estágio em que cada aluno se encontra e seguir três princípios fundamentais: preocupar-se com a capacidade da criança de entender o que é proposto; observar o que ela traz da sua realidade, as coisas com que também pode contribuir; um ensino fluente, isto é como se fosse uma conversa entre estudantes e professor.

O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade. É uma experiência de vida em si mesma, que devemos tornar compreensível e agradável. É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje, e não aprendendo a viver para o amanhã. Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora (Swanwick, 2003, p.72).

Em Portugal o currículo escolar não compreende atividades ligadas à composição musical, especialmente no âmbito do ensino artístico especializado da música. Neste subsistema o curso de composição é introduzido apenas no curso secundário de música (Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto). No âmbito do curso básico de música os alunos, regra geral, não têm contacto com atividades de composição, improvisação e apreciação musical em qualquer uma das disciplinas do curso. A música praticada no contexto de escola difere da música que os alunos ouvem fora do contexto escolar.

A inclusão da música popular para satisfazer os gostos dos jovens de forma a incentivar os mesmos para a música clássica desvaloriza a música popular (Green, 1988), neste sentido é importante compreender até que ponto a sala de aula condiciona os significados musicais, tanto em relação à música popular, assim como à música clássica. Sendo assim, é importante compreender a questão da música que se faz dentro e fora do âmbito escolar, com especial incidência no ensino secundário, e tentar perceber as razões pelas quais os alunos do curso básico de música não prosseguem estudos ao nível da composição musical no curso secundário. De referir, que alguns dos alunos que optam pelo prosseguimento de estudos de composição no ensino secundário, a quando do ingresso numa escola de ensino artístico especializado de música, trazem consigo importantes experiências musicais relacionadas com a criação musical, proporcionadas por um ensino não formal e informal. Um outro aspeto a não descurar é perceber quais as aspirações que os alunos têm relativamente à música, o que pretendem aprender, e o que as escolas têm para oferecer aos seus alunos. Neste sentido podem-se colocar várias questões tais como:

1. Que tipo de música os alunos aprendem na escola?
2. Qual o tipo de música que os alunos praticam fora do âmbito escolar?
3. Será que as escolas estão a corresponder às expectativas dos alunos?
4. Que expectativas e perspetivas têm os alunos quando ingressam no curso de música?

5. Não deveriam as escolas reformular o seu plano de ensino de forma a ir de encontro às necessidades dos alunos, tentando ajustar ao que eles pretendem ou às expectativas criadas por eles em relação à música?

No contexto de escola de música formal, as metodologias de ensino incidem em práticas pedagógicas tradicionais assentes no paradigma de música dita erudita ocidental. No entanto, é do conhecimento geral a ligação dos jovens a outras tipologias musicais mais próximas da sua identidade. Neste sentido, a procura musical dos alunos parece ter pouca resposta na escola de música formal. O processo de ensino e aprendizagem da música em contexto não formal e informal participa de um conjunto de pressupostos que poderiam contribuir para o desenvolvimento do aluno em contexto formal. Nesta perspetiva Green (2002, pp. 1, 5, 30) identificou cinco princípios chave da aprendizagem informal:

1. A aprendizagem informal começa com a música escolhida pelos próprios alunos, por oposição à educação formal, onde os materiais musicais são normalmente pré-selecionados pelos professores;
2. A principal fonte de aquisição de conhecimentos envolve a cópia de gravações por ouvido;
3. A aprendizagem em grupo ou auto-orientada constitui uma parte importante dos processos de aprendizagem informal;
4. As bases do conhecimento musical são assimiladas em «modos aleatórios, idiossincráticos e holísticos».
5. A aprendizagem de música informal geralmente envolve a integração de processos de escuta, realização, improvisação e composição (em vez de educação musical formal que tende a se concentrar em apenas uma dessas atividades).

Sendo assim é importante ter uma expectativa, uma visão atualizada e o mais representativa possível das experiências musicais dos alunos. Neste sentido, a música que se pratica fora do âmbito escolar, ou dentro do âmbito escolar deve envolver a criança de uma forma ativa no processo musical. Nesta linha de pensamento (Martins, 1974, citada por Vieira, 1998, p. 29) diz o seguinte:

A ausência de atividades criativas na sala de aula, e um ensino envelhecido, assente na reprodução das obras dos velhos mestres, eram considerados os principais responsáveis pela falta de espontaneidade e de entusiasmo dos alunos, bem como pela sua fraca preparação para a inserção na vida profissional de músico ou professor.

A improvisação é um meio muito importante para desenvolver habilidades relacionadas com a criação musical, quer seja no âmbito da disciplina de Educação Musical, quer seja no âmbito da disciplina

de composição ligada ao ensino especializado. A ausência destas atividades no processo de ensino aprendizagem são ainda hoje uma realidade no contexto de escola de música formal. Neste sentido, modificar ou alterar as práticas pedagógicas por forma a serem apelativas aos alunos que pretendem seguir a área da música, pode ser um compromisso e um desafio, para o século XXI, para os alunos e para os profissionais da música.

### 3. A Preferência Musical dos Jovens

A preferência musical dos alunos é uma variável a ter em conta na sua opção de escolha. De facto, a escola de música formal enfatiza muito as suas aprendizagens numa tipologia musical dita de música erudita ocidental, não levando em conta as perspetivas, o gosto e as preferências dos alunos. De acordo com Folhadela, Vasconcelos e Palma (1998, p. 7):

O modelo único de organização curricular e pedagógica, predominante no ensino especializado da música, que assenta na formação de instrumentistas solistas, ancorado numa perspectiva do século XIX e numa única tipologia musical, tem impedido que se dêem respostas adequadas à procura crescente da aprendizagem musical que correspondam à heterogeneidade dos territórios, dos alunos, dos públicos, dos profissionais e do desenvolvimento do mercado de emprego.

Segundo Brito (s/d, p. 222), autores como, «Arroyo, Swanwick, Queiroz e Queiroz e Marinho vêm apontando a necessidade de se levar em consideração o background cultural/musical dos alunos na elaboração do planeamento escolar». As preferências musicais dos alunos são condicionadas por diversos fatores, tais como: «a familiaridade, complexidade e audição repetitiva; influências sociais e culturais; personalidade do ouvinte; uso da música; género; classe social e idade» (Brito, s/d, p.222).

A música ocupa um lugar de relevância na vida e no quotidiano dos indivíduos, em especial da juventude. É o principal produto cultural consumido pelos jovens. A música está presente nas atividades de lazer, e também em contextos diversos, quer sejam formais ou informais. Os jovens escutam, participam de grupos diversos, vocais e instrumentais, bandas, inscrevem-se em aulas de instrumentos e criam as suas próprias canções (Brito, s/d, p. 224). Neste sentido, estes cenários exteriores da música e das vivências dos alunos é um fundamento para se pensar o ensino de música e ampliar as reflexões sobre o currículo, conteúdos de ensino e aprendizagem que a escola de música oferece aos jovens (Brito, s/d, p. 224). Para a maioria dos indivíduos, a música é utilizada, de forma voluntária ou não, como ferramenta de integração e interação social. As diversas atividades musicais, como idas a concertos, festivais, discotecas, ou até mesmo ouvir música juntamente com amigos proporcionam às pessoas a inserção nos diferentes meios sociais. Neste contexto, o ensino da música deve considerar estes desideratos no sentido de encontrar soluções que permitam responder de forma eficaz a uma população

que procura o ensino da música e lhe proporcione uma escolha determinada, consciente e integrada nos seus valores culturais.

#### 4. Música e Novas Tecnologias

Um aspeto relevante nos dias de hoje e tendo em conta a constante evolução tecnológica e científica a que estamos sujeitos, mais do que nunca se exige por parte das instituições e professores uma maior valorização da intuição, da criatividade e da livre expressão dos estudantes de música, de forma a que estes possam lidar com as diferentes situações do seu quotidiano e lidar com elas, quer seja dentro ou fora do contexto escolar.

A partir da segunda metade do século XX, sob a influência de pesquisas em música eletrónica e música concreta realizadas por Pierre Schaffer, Stockhausen entre outros compositores, a então chamada música de vanguarda enfoca o som como matéria prima da música e centro de interesse musical. Esta ideia é defendida por grande parte dos pedagogos musicais da época. Desde então passa-se a privilegiar, dentro das novas propostas pedagógicas, a criação, a improvisação, a escuta ativa, a ênfase no som e as suas características, evitando-se a reprodução vocal e instrumental do que se passa a dominar música do passado.

O uso das tecnologias como ferramenta de trabalho no campo da criação musical, é algo que nos dias de hoje não nos podemos dissociar. «As possibilidades criadoras que estas ferramentas de trabalho nos podem trazer, são fundamentais para o desempenho, motivação e criação, devendo estas serem ajustadas, à realidade com que nos deparamos nos dias de hoje» (kimmel e Deek, 1995, p. 327-332). Sendo assim, o uso das tecnologias como ferramenta de trabalho, torna-se uma questão pertinente e central a abordar no que diz respeito à criação musical. Desta forma, será fundamental fazer uma reflexão sobre a utilidade destes novos recursos pedagógicos, que dispomos nos dias de hoje, e de que forma eles nos podem ser úteis no que diz respeito à criação musical, e motivação dos alunos para a composição.

#### 5. Criatividade

O conceito de criatividade tem vindo a ser discutido no campo académico e científico.

A criatividade vem sendo compreendida sob perspectivas muito diferentes ao longo da história. Vista nos tempos antigos como inspiração divina, somente muito tempo depois, durante a era do Romantismo, na Europa do século XIX, a criatividade passou a ser entendida como algo que envolvia as capacidades humanas, tornando-se objeto de estudo nos primórdios da Psicologia (...). (...) em meados do século XX a criatividade foi analisada sob diversas lentes no campo da

Psicologia, perspectivas essas que vêm sendo ampliadas, com contribuições de diferentes campos do conhecimento. No início do século XXI, cresce o reconhecimento de que a criatividade precisa ser compreendida em relação ao contexto cultural no qual se manifesta. Tais trabalhos vêm emoldurando e direcionando estudos nas áreas da educação, da educação musical e, mais especificamente, pesquisas sobre práticas criativas de crianças e jovens em contextos de ensino e de aprendizagem (Beineke, 2012, p. 45).

De facto, a criatividade é compreendida de muitas formas, tanto no senso comum como no campo científico. Analisando o que as pessoas entendem por criatividade, constata-se que ainda predominam muitas ideias preconcebidas sobre o tema. Uma delas é que a criatividade é um dom divino destinado a um grupo seleto de indivíduos e que por isso não pode ser ensinada. Outra concepção equivocada de criatividade, é que as pessoas são criativas ou não, quando o que se observa é que existem graus de criatividade. A crença de que a ideia criativa surge como um toque de magia também ainda está presente no senso comum, bem como a correlação entre indivíduos muito criativos e o desajustamento ou a própria loucura. É negativo pensar a criatividade, como dependente apenas de fatores intrapessoais, sendo subestimadas as contribuições da sociedade no processo criativo. Na verdade, não existe consenso sobre o que significa ser criativo (Beineke, 2012).

A própria definição de criatividade é um tema de pesquisa que está em constante revisão, com debates científicos atuais. Um ponto em comum nas definições de criatividade é que ela envolve sempre a emergência de um produto novo, que pode ser uma ideia ou invenção original. Além da necessidade de ser gerado um produto novo, também há certo consenso de que esse produto deverá ter alguma relevância, ser apropriado à sua função. A criatividade, no entanto, sempre é relativa, pois envolve o julgamento de seus produtos por um número de pessoas, que poderá ou não aceitá-lo como criativo. Quem avalia um produto criativo pode ser uma sociedade, um comité de pessoas ou um único juiz, mas o nível de criatividade de uma pessoa sempre será avaliado em comparação a outro produto. Uma produção nova e original, por definição, é aquela que ainda não foi realizada por outras pessoas, mas essa novidade pode ocorrer em diferentes graus: desde um pequeno desvio do que já foi feito até uma grande inovação (Beineke, 2012).

Os caminhos criativos são limitados por várias restrições. Stravinsky (1947) referiu-se às “restrições” como um aspeto essencial nas suas composições quando disse o seguinte: “(...) a minha liberdade consiste em me movimentar dentro do quadro estreito que projetei a mim mesmo... quanto mais restrições impusermos, mais nos libertamos das correntes que prendem o espírito” (Stravinsky, 1947, p. 68)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Tradução minha de: «(...) my freedom consists in my moving about within the narrow frame that I have designed myself ... the more constraints one imposes, the more one frees one's self of the chains that shackle the spirit».

As restrições e liberdade sobre a forma de como os alunos devem compor a música, continua a ser um tema ainda com muitos debates. Alguns pesquisadores, defendem que as restrições sobre os recursos de composição, fazem com que a composição sirva de guia de um processo de tomada de decisões, e podem também encorajar para uma série de estratégias composicionais (Kratus, 1989, pp. 5-20). Por oposição, existe um outro ponto de vista de um conjunto de pesquisadores, que considera o uso das restrições uma ameaça ao próprio ato expressivo, e que a falta de liberdade pode acarretar responsabilidades relacionadas com a autodeterminação (Loane, 1984; Paynter, 1992; Witkin, 1974). Também Sternberg (1988) defende a interdependência das restrições e liberdades na produção criativa como a *set of choices*, isto é um conjunto de escolhas limitadas por critérios psiquiátricos e táticos, que determinam o género e o estilo do compositor. Alguns estudos procuraram determinar os efeitos das restrições. Um estudo australiano realizado por Burnard, (1995), em que examinou estratégias de composição num grupo de estudantes do ensino secundário, verificou que, tendo os alunos sido sujeitos aos constrangimentos e liberdades de forma diferente, as abordagens individuais para a composição parecem consistentes nas tarefas relacionadas com a criatividade e desempenho. Um outro pesquisador, Younker (2000) informou que as estratégias de composição nos estudantes com menos instrução formal em música (fora do contexto escolar) diferiu mais dentro de um grupo etário que em todas as idades, sugerindo que outros fatores como, a idade e a prática musical foram importantes na maneira como se aproximavam na forma de compor. São os pesquisadores que têm feito trabalhos de investigação sobre o desenvolvimento musical que sugerem que existe uma relação hierárquica entre o uso da estratégia e a idade (Kratus, 1994), enquanto Swanwick e Tillman (1986) sugerem uma relação em espiral entre a idade e os conteúdos. No entanto a progressão do desenvolvimento exibida em todas as idades nos relatórios de Barret (1996) e Davies (1992) revelou-se menos óbvia. Tudo dentro de uma perspetiva construtiva tentando entender a natureza das diferenças nas formas como os alunos compõem, procurando descrever e interpretar as estratégias de acordo como os participantes as entenderam. As crianças são menos constrangidas nas práticas composicionais que os adultos, e têm menos objeções no que diz respeito às competências musicais. Os resultados mostram que a capacidade de resolver problemas musicais criativos, o uso de processos estratégicos como a repetição são frequentes.

Uma estratégia, segundo Wallas (1926), é definida como um plano que envolve momentos de decisão para a composição. As etapas referentes às operações criativas são as seguintes: 1) a preparação, quando um indivíduo pensa sobre um esboço geral; 2) a incubação, indica quando o indivíduo começa a gerar ideias e conteúdos musicais específicos e considera várias possibilidades; 3) a iluminação, quando o material é avaliado, selecionado, modificado e organizado em estruturas; 4) a verificação, avaliação da peça e as decisões tomadas.



Apesar da inclusão da composição musical nos currículos escolares de música no Reino Unido, EUA, Canadá e Austrália, o papel da criatividade na composição musical é uma questão difícil. Paynter (1982) considera a composição e principalmente a improvisação como o preferido e o principal meio de aprendizagem, portanto deve estar presente no currículo do aluno. Lawrence (1978), considera que a improvisação deve estar presente no processo de composição, ou «um impulso que cria a criação em movimento» (Sessions, 1952, p. 38), e considera os dois fenómenos como indistinguíveis no ato da criação (Loane, 1984; Davies, 1992; Marsh, 1995).

Sendo a improvisação parte integrante de estilos e géneros, como jazz e blues, o termo pode ser usado para descrever a essência da espontaneidade de estilos pré-existentes (Elliott, 1996, pp. 3-13). Está provado que experiências com a improvisação com adultos dão resultados, o mesmo não acontece com crianças. Surge então uma questão, até que ponto a experiência das crianças de improvisar e compor resulta como nos adultos? Não existe um conhecimento relativamente à experiência de improvisação e composição nas crianças, apenas alegações contraditórias que propõe: a existência de diferentes processos musicais (Kratus, 1989, 1991; Uptis, 1992): envolvimento de habilidades distintas (Webster, 1990; McPherson, 1998); e diferentes aptidões (Gordon, 2000). Outros consideram que os dois processos são indiscutíveis (Swanwick e Tilman, 1986; Loane, 1987). O termo composição foi aplicado a formas de improvisação e música criativa (Swanwick e Tilman, 1986; Davies, 1992). Investigadores posteriores começam a delimitar esses termos (composição e improvisação) de forma mais específica (Webster, 1990; Kratus, 1994; Barrett, 1996; Folkestad, 1998). Sendo assim, é importante perceber como as crianças reagem à improvisação e composição, e explorar a natureza da relação entre improvisação e composição na perspetiva das crianças.

## 6. Considerações Finais

O ensino da música nas escolas especializadas tem seguido um caminho orientado para uma determinada tipologia musical e assenta em práticas pedagógicas tradicionais, herdadas do século XIX. Por seu lado, verifica-se, na atualidade, uma procura musical eclética por parte dos jovens que se associam a outros géneros e estilos musicais integrados no âmbito da música dita popular. Estas tipologias são subvalorizadas pela escola de música especializada não privilegiando a música que se ouve fora da escola. De facto, é do conhecimento que as preferências musicais dos jovens não são levadas em conta na planificação das aulas de música. Por outro lado, a escola de música especializada não promove pedagogias centradas nos alunos nem utiliza as novas tecnologias e detém pouca atenção ou nenhuma ao ato criativo dos alunos. Os alunos são reprodutores e não compositores.

Há um conjunto de factores estruturantes da educação musical que são considerados inibidores da criatividade, entre eles está o facto de fazer da criança um re-criador em vez de criador, ou seja, a principal base que sustenta essa educação está na performance em vez de estar na criação, e performance de música do passado. Na perspectiva dos compositores, nomeadamente Pierre Schaefer (1933-) e John Paynter (1931-2010), a causa do afastamento actual entre a música contemporânea e as instituições de ensino da música deve-se ao pouco envolvimento dos alunos na composição (Ferreira, 2011, p. 10).

A diferença entre o que se ouve em casa e o que se pratica na escola pode estar na origem da pouca procura, por parte dos jovens, pelo curso de composição musical da escola de música especializada.

## 7. Referências

Barrett, M. (1996) Children's aesthetic decision-making: an analysis of children's musical discourse as composers. *International Journal of Music Education*, 28.

Beineke, V. (2012). (Aprendizagem criativa e educação musical: trajetórias de pesquisa e perspectivas educacionais. *Educação, Santa Maria*, v. 37, n. 1, p. 45-60, jan./abr. 2012.

Brito, M. P. (s/d). O jovem e suas preferências musicais: revisão de literatura. *Anais do 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ – Vol. 2 – Processos Criativos*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Burmard, P. (1995). Task design and experience in composition, *Research Studies in Music Education*, 5, pp. 32-46

Campbell, P. S. (2006). Global practices. In: Mcpherson. G. (Ed.). *The child as musician: a handbook of musical development*. Oxford: Oxford University Press.

Davies, C. (1992). Listen to my song: a study of songs invented by children aged 5 to 7 years, *British Journal of Music Education*, 9, pp. 19-48.

Elliott, D. (1996). Improvisation and jazz: implications for international practice. *International Journal of Music Education*, 26.

Hargreaves, D., e North, A. (2001). *Music development & learning: the international perspective*. London and New York, Continuum.

Ferreira, C. H. L. J. (2011). *A criatividade na aprendizagem da formação musical*. Dissertação de Mestrado para o Ensino Vocacional da Música. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte.

Folhadela, P., Vasconcelos, A. Â., e Palma, E. (1998). *Ensino Especializado da Música Reflexões de Escolas e de Professores*. Lisboa: ME – Departamento do Ensino Secundário.

Fonterrada, M. T. (2008). *De tramas e fios um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

- Folkestad G. (1998). Musical learning as cultural practice as exemplified in computer-based creative music-making, in: B. Sundin, G.E. McPherson & G. Folkestad (Eds). *Children Composing*. Sweden: Lund University).
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: FCG.
- Green, L. (1988). *Music on deaf ears: Musical meaning, ideology and education*. Manchester: Manchester University Press.
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn: A Way Ahead for Music Education*. London: Ashgate Publishing Limited.
- Kimmel, H., e Deek, F. (1995). Instructional technology: a tool or panacea? *Journal of Science Education and Technology* 4(4), pp. 327-332
- Kratus, J. (1989) A time analysis of the compositional processes used by children ages 7 to 11. *Journal of Research in Music Education*, 37.
- Kratus, J. (1991). Growing with improvisation. *Music Educator's Journal*, 77(4), pp. 35-40.
- Kratus, J. (1994). The ways children compose, in: H. LEES (Ed.) *Musical Connections: Tradition and Change, Proceedings of the 21st World Conference of the International Society of Music Education*. Auckland, New Zealand, Uniprint: The University of Auckland.
- Loane, B. (1984). Thinking about children's compositions. *British Journal of Music Education*. 1, pp. 205-231.
- Loane, B. (1987). *Understanding children's music*. Unpublished PhD dissertation, University of York.
- Lawrence, I. (1978). *Composers and the Nature of Music Education* (London, Scholar).
- Marsh, K. (1995). Children's singing games: composition in the playground? *Research Studies in Music Education*, 4, pp. 2-11.
- McPherson, G. (1998). Creativity and music education: broader issues-wider perspectives, in: B. Sundin, G.E. McPherson e G. Folkestad (Eds). *Children Composing*. Sweden: Lund University.
- Oliveira, S., e Ribeiro, A. (2017). O Lugar de Outras Tipologias Musicais no Ensino Artístico Especializado da Música em Portugal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 0(04), 120-123. doi: <http://dx.doi.org/10.17979/reipe.2017.0.0.04.2645>
- Pacheco, A. (2013). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Projeto de Investigação-Ação*. Tese de Doutoramento, não publicada, em Estudos da Criança Especialidade de Educação Musical. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Paynter, J. (1982). *Music in the Secondary Scholl Curriculum: trends and developments in class music teaching*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Schafer, R. M. (2001). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Swanwick, K. e Tilman, J. (1986). The sequence of musical development: a study of children's composition. *British Journal of Music Education*, 3, pp. 305-339.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando Música Musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna.

Sessions, R. (1952). The composer and his message, in: B. Ghiselin (Ed.). *The Creative Process*. Los Angeles: University of California Press.

Sternberg, R. J. (Ed.) (1988). *The Nature of Creativity: Contemporary Psychological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

Stravinsky, I. (1947). *The Poetics of Music: in the Form of six Lessons*. Translated by A. Knodell e I. Dahl. New York: Vintage Books.

Uptis, R. (1992). *Can I Play You My Song?* (Portsmouth, Heinemann).

Yunker, B. A. (2000). Thought processes and strategies of students engaged in music composition. *Research Studies Music Education*, 14, pp. 22-39

Walas, G. (1926). *The Art of Thought*. New York: Harcourt, Brace & World.

Webster, P. (1990). Creativity as creative thinking, *Music Educator's Journal*, 76(9), pp. 22-28.

Witkin, R. (1974). *The Intelligence of Feeling*. London: Heinemann.

Vieira, M. H. (1998). O papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da metodologia Orff em Portugal. *Art Musical*, nº 10 / 11, jan.-Jun., IV série, Vol III.

## Legislação

Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho – Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e Canto Gregoriano e aprova os respetivos Planos de Estudos.

Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto – Cria os cursos secundários artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudos ministrados em estabelecimentos de ensino público, particular e cooperativo.

## Música e Palavra no Jardim-de-Infância – Aprendendo Cantando Histórias

Virginie Almeida de Freitas  
Colégio Dom Diogo de Sousa  
viifreitas6@gmail.com

António José Pacheco Ribeiro  
Conservatório do Vale do Sousa  
Universidade do Minho – CIEC  
antonio.pacheco@acmlousada.pt  
antoniopacheco@ie.uminho.pt

**Resumo:** O Projeto *Música e Palavra no Jardim-de-Infância – Aprendendo Cantando Histórias*, desenvolvido numa sala de quatro anos, num Jardim-de-Infância, adveio, essencialmente, do interesse do grupo de crianças, por mim identificado, pela música e pela audição de histórias. Nesse sentido, considerei pertinente que a escolha do tema ligasse intimamente a música e as histórias. Com a implementação do projeto foram atingidos os objetivos inicialmente estabelecidos: (i) potenciar o contacto com diversas formas de expressão e comunicação; (ii) proporcionar às crianças meios e motivações para desenvolverem o seu sentido musical; (iii) promover momentos lúdicos e de aprendizagem em torno dos livros; (iv) averiguar o contributo das histórias na vida das crianças; (v) averiguar o papel da música e o seu contributo na Educação Pré-Escolar; e (vi) dinamizar a área da biblioteca na sala dos 4 anos. No que concerne às opções metodológicas para a elaboração do projeto, recorreu-se, essencialmente, à investigação-ação. Os instrumentos de recolha de informação, centraram-se, principalmente, na observação, nas notas de campo, no registo fotográfico, no registo áudio e no registo audiovisual. No decorrer das atividades, o grupo mostrou-se sempre bastante empenhado e motivado para a construção de novas aprendizagens, quer no âmbito do vocabulário, desenvolvimento da linguagem, imaginação e criatividade, quer no âmbito musical no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, demonstrando um genuíno interesse pelas histórias e a pela música. Esta intervenção promoveu a cooperação entre o Jardim-de-Infância e a família, sendo a participação ativa dos pais verdadeiramente fundamental. Ao longo do projeto, a temática proporcionou a todos os intervenientes uma partilha de experiências e descobertas riquíssimas.

**Palavras-chave:** Música e Livros; Histórias; Crianças; Educação-Pré-Escolar.

### 1. Enquadramento Teórico

#### 1.1. O papel da música no processo de aprendizagem da criança

A linguagem musical deve ser parte integrante de qualquer ambiente educacional, desde a Creche até ao Ensino Secundário, ou mesmo Ensino Superior, isto porque a música oferece, de facto, um ambiente propício para o desenvolvimento cognitivo, auxiliando, inclusive, nas mais diversas atividades. De acordo com Souza e Joly (2010, p. 101) citando o *Referencial Curricular para a Educação Infantil do Brasil* (1998) acrescentam o seguinte:

A integração entre os aspetos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem carácter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

Desta forma, é extremamente pertinente que a música esteja presente em contexto escolar, pois é um meio privilegiado para promover o desenvolvimento da criatividade, bem como um «elemento imprescindível na educação, pelo seu valor artístico, estético, cognitivo e emocional. Pedagogicamente, através da criatividade, a linguagem musical oferece possibilidades interdisciplinares, enriquecendo o processo educacional» (Correia, 2010, p. 197). A música é igualmente um meio fundamental que proporciona às crianças «um largo espectro de experimentação de diferentes capacidades individuais, constituindo um bom meio de experimentação de interações sociais» (Costa, 2016, p. 14). A referência às interações sociais dá-se, essencialmente, ao facto de a música promover um real convívio entre os colegas do mesmo grupo, privilegiando o sentido de participação, cooperação e, principalmente, de socialização. Para além disso, as crianças pequenas apreciam de facto momentos de grande grupo a cantar músicas variadas.

As crianças em idade pré-escolar gostam de cantar melodias de todo o tipo, sejam canções de embalar, tradicionais ou populares, ou associadas com festividades e celebrações. A forma como aprendem a cantá-las é por ouvir cantar, juntando-se e cantando vezes sem conta até as canções serem “suas”» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 669).

O educador de infância tem um papel fulcral, na abordagem e no contacto desde cedo pelas crianças com a música, pois deve ser capaz de proporcionar motivações e formas para desenvolver o sentido musical e satisfazer as necessidades de expressão que o grupo pode encontrar. Num ambiente rico e propício ao contacto com a música, o educador deve «levar as crianças de idade pré-escolar a ouvir uma variedade grande de músicas gravadas e ao vivo» (Hohmann e Weikart, 1997, p. 660), dando-lhes, assim, oportunidades para tirar partido da audição e se moverem ao som de melodias de diferentes estilos. O contacto com um maior número de estilos e géneros musicais, não só aumenta o conhecimento das crianças, como, ainda, proporciona a diversidade e expansão do seu universo musical, promovendo o conhecimento e respeito pelas diferentes culturas.

A música tem igualmente uma componente de interdisciplinaridade, no sentido em que podemos trabalhar diversas áreas de conteúdo abordando e utilizando a música com um determinado propósito. A utilização da música como instrumento de aprendizagem é, de facto, uma forma original e diferente de abordar temas de outras áreas de conteúdo.

A possibilidade da professora de educação infantil e anos iniciais trabalhar com a música em suas práticas amplia a capacidade de contextualização e significação a ser construída acerca da música

pelos alunos. Na medida em que o professor organiza sua ação pedagógica e articula as áreas de conhecimento, integrando-as à música, as aprendizagens passam a ter mais significado para as crianças (Werle, 2011, p. 94).

O trabalho de integração e interligação de várias áreas de conteúdo já se faz na Educação Pré-Escolar, por exemplo a trabalhar com o grupo de crianças a linguagem e a literacia com quadras, rimas, trava-línguas ou mesmo canções. Toda esta questão de interdisciplinaridade deixa a refletir, no sentido em que podemos encontrar no nosso percurso crianças com dificuldades numa ou noutra área do saber (Matemática, Expressão e Comunicação) e esta estratégia pode ajudar a motivar a criança para essa determinada área pela qual sente mais dificuldades. O papel do adulto é essencialmente o de orientar, auxiliar e guiar cada criança no que precisar ao longo do seu processo ativo de aprendizagem. Neste sentido, devemos proporcionar um ambiente de belo prazer para que estas aprendizagens aconteçam por parte das crianças.

A música pode e deve ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo um instrumento imprescindível na busca do conhecimento, sendo organizado sempre de maneira lúdica, criativa, emotiva e cognitiva. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades, pois a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino (Correia, 2010, p. 139).

A música contempla, assim, diversas facetas por si só e pode, com toda a certeza, transforma-se num instrumento metodológico e pedagógico por parte dos educadores. Desta forma, a música exerce diferentes funções na nossa sociedade (Merriam, 1964) e em específico nas escolas e jardins-de-infância, isto porque a música está presente no quotidiano dos indivíduos e, como já se verificou, desde antes do nascimento, ainda *in útero*. A música pode ser vista por quem a aborda, trabalha e contacta como uma diversão, ouvir música por prazer; pode ser vista ligada à educação, como forma de transmitir certos novos conhecimentos às crianças ou como forma de trabalhar a literacia e linguagem; a música pode ser vista como um agente de socialização por parte das crianças ou ainda como uma herança cultural. Como se pode constatar, a música pode ser vista de várias formas; este é um dos fatores que torna esta forma de expressão única e extremamente valiosa.

## 1.2. Um olhar sobre a relevância das histórias desde os primeiros anos de vida

Ao terminarmos uma leitura, muito provavelmente, não estaremos iguais a nós mesmos como no começo; ou seja, se o texto *passou* por nós e foi como uma *experiência* de leitura, algo ele deixou. Ler como *experiência* afecta o nosso eu, nos constitui ou põe em questão ou modifica o que somos (Bergmann e Torres, 2009, p. 197).



A leitura de histórias e os livros são presença quotidiana nas salas de Jardim-de-Infância, sendo atribuído grande valor e incentivo à imaginação, à ampliação do repertório cultural das crianças e ainda à criação de referências extremamente relevantes ao desenvolvimento subjetivo. Esta experiência e contacto com as histórias pelas crianças contribuem para uma maior compreensão do mundo que as rodeia. Assim, em várias instituições é promovido a hora do conto para um maior contacto com os livros; esta iniciativa favorece o desenvolvimento da literacia, do carácter lúdico da linguagem, o prazer de ler e a educação estética. De facto, esta iniciativa deve começar a ter impacto na vida das crianças desde cedo, isto porque como nos refere Veloso (2002, p. 111):

Nada, mas mesmo nada, pode substituir a magia e o encanto da descoberta do livro ou das histórias quando as crianças começam a articular as primeiras palavras; sentadas no colo do adulto ou unidos pelo olhar e pela ternura da voz descobrem como é bom comunicar pela palavra, materializada no livro ou nas sonoridades vocais.

Desta forma, a Literatura Infantil deve ter presença nas salas de Jardim-de-Infância e tem, obrigatoriamente, de fazer parte da bagagem profissional do educador de infância, «sob pena de apresentar lacunas inaceitáveis para um bom exercício profissional» (Veloso, 2002, p. 111). Com esta afirmação o que se pretende enfatizar é o facto do educador de infância não poder descurar a importância e o papel das histórias desde as primeiras etapas da vida da criança. Para além disso, todo o tipo de textos devem fazer parte da vida da criança, como por exemplo o texto poético (lengalengas, trava-línguas, adivinhas, provérbios, quadras e rimas), o texto narrativo (conto popular, lendas, fábulas, romances), e por fim, o texto dramático. Ainda de acordo com o mesmo autor, podemos reafirmar que:

Efectivamente, qualquer criança, para aprender a falar tem de ouvir; haverá algo mais encantador do que a magia da palavra que suporta a lengalenga ou a história contada? Não esqueçamos que o primeiro ano de vida é crucial para o desenvolvimento da criança, especialmente a nível neurológico e afectivo, o que não quer dizer que descuremos os anos seguintes – até aos quatro anos grande parte das estruturas estão consolidadas (Veloso, 2002, pp. 110-111).

Como se tem vindo a referir, a riqueza das narrativas presentes nos livros desenvolve a imaginação das crianças, mas não nos podemos esquecer do desenvolvimento do pensamento lógico e organizativo, relativamente à estrutura temporal da história. Através dessas mesmas narrativas, as crianças aprendem e passam a dar sentido e significado às diferentes situações quotidianas vividas, bem como, a entenderem diversos sentimentos e emoções.

Todos sabemos o quanto a leitura e a escrita se tornou fundamental nos nossos dias, para todos os indivíduos de uma sociedade; precisamos da leitura até para pequenas tarefas do quotidiano que realizamos de forma inconsciente. É evidente que estamos a referir que precisamos da leitura para tudo,

desta forma, é importante que as crianças tenham a clara noção do quanto é necessária a linguagem escrita. Relativamente à afirmação supracitada, não nos estamos a referir nunca a um ensino formal da leitura e da escrita, a partir do Jardim-de-Infância, mas apenas a um trabalho mais detalhado, intencional e direcionado para a literacia emergente, como forma de motivar as crianças desde cedo. De facto, o educador de infância pode influenciar o caminho e o percurso de cada criança de forma individualizada, para que esta crie hábitos de leitura imprescindíveis desde o berço e se torne um leitor competente.

Ao proporcionar modelos para um discurso organizado, ao fornecer exemplos de frases mais complexas, ao permitir o alargamento do vocabulário da criança e a construção de novos significados, a actividade de ler e contar histórias a crianças, contribui, decisivamente, para aumentar os seus conhecimentos sobre todos os aspectos da língua. Este desenvolvimento linguístico influencia o desenvolvimento das capacidades da leitura e da escrita que, por sua vez, interagem com a linguagem, determinando um tanto maior desenvolvimento linguístico como da leitura e da escrita (Villas-Boas, 2002, p. 81).

Nesse sentido, todas as ocorrências com a leitura de histórias e com experiências com a escrita, antes da instrução formal, estão intimamente relacionadas com um maior aproveitamento na leitura para o futuro da criança. Realmente, estamos em condições de afirmar que com as histórias, ao mesmo tempo que a criança é preparada para a leitura e a escrita, cresce igualmente a oportunidade de se desenvolver o espírito crítico tendo inúmeras vantagens para as crianças, como por exemplo: aprender a ler, gostar de ler, transmutar conhecimentos em saberes, adquirir competências e ainda, formar-se com o que se lê. Como nos menciona Moreira (2002, p. 139), «há que dar atenção destacada às histórias infantis e fazer delas o melhor aproveitamento em todas as ocasiões e todos os sentidos». Nessa mesma linha de pensamento, é importante acrescentarmos que «a leitura conjunta de livros de histórias é vista como um instrumento poderoso, pois proporciona um contexto interactivo que é contextualizado, autêntico e significativo, interessante e motivante para as crianças em idade pré-escolar» (Leal, Gamelas, Peixoto e Cadima, 2014, p. 179).

### 1.3. Música e palavra – unindo histórias e música

A Música e a Literatura Infantil fazem parte do dia-a-dia de um Jardim-de-Infância; desta forma é óbvio afirmar que as duas práticas se podem unir e tornarem-se práticas comuns no quotidiano da Educação Pré-Escolar. Na verdade, as histórias são um ótimo meio para o desenvolvimento de atividades de diferentes áreas de conteúdo, principalmente atividades ligadas à área da expressão musical. Deste modo, o trabalho com histórias, pode muitas vezes significar a integração e o envolvimento de diversas linguagens que englobam essencialmente a área da arte, como por exemplo

com o teatro aquando de uma dramatização de uma história, e ainda da dança e expressão plástica. Reys (2011, p. 69) refere que «atividades com histórias são um meio eficiente de desenvolver conteúdos musicais, envolvendo e motivando as crianças para o fazer musical». A mesma autora (p. 70) ainda acrescenta que «as histórias representam um meio eficiente de se trabalhar conteúdos musicais, como perceção, carácter expressivo e forma, o uso da voz e o manuseio de instrumentos, a partir de atividades consideradas prioritárias no processo de desenvolvimento musical dos alunos». Para além disso, tem-se ainda oportunidade de considerar várias possibilidades que a união de histórias e de música podem desenvolver. Sendo assim, entre muitas possibilidades, podemos referir o desenvolvimento da criatividade, da responsabilidade com o grupo, a socialização e a afetividade, o favorecimento da livre expressão de ideias, bem como o favorecimento de debates e discussões entre o grupo.

A prática de utilizar histórias, desenvolvendo atividades a partir dos livros, é uma forma única de interagir com o grupo e uma forma de auxiliar cada criança a criar e a recriar um mundo imaginário. «[...] é bom lembrar que as histórias se constituem em passagens para mundos imaginários, para culturas distantes com personagens, sons e melodias que encantam crianças e adultos» (Reys, 2011, p.71). Neste sentido, a música tem uma íntima ligação com as histórias, isto porque está intrinsecamente em cada história e em cada verso. Por muito que não nos apercebamos disso, a Literatura Infantil contempla um enorme universo a ser explorado pela Música, como por exemplo, as quadras, as rimas, os poemas, os trava-línguas e ainda as lengalengas. Desta forma, «[...] utilizando-se dos sons das palavras para participar do imaginário da criança; ao mesmo tempo a história se faz presente na música para compor um mundo de faz-de-conta que beneficia a formação lúdica, a capacidade de brincar, cantar e improvisar» (Shunemann e Maffioletti, 2011, p. 129). Reys (2011, p. 72) diz-nos que «autores da área de educação musical ressaltam a importância da história no dia-a-dia das crianças como meio de desenvolver a escuta e a fala, além de promover reflexões sobre questões afetivas e valores». De facto, unir histórias com a música pode possibilitar diversas experiências práticas para o grupo, como por exemplo, a criação de músicas, de poemas ou quadras a partir de um livro. Pode-se ainda acrescentar, que criar ambientes sonoros por parte do educador, criar cenários, dramatizações, ações e diálogos que girem à volta de histórias, amplia o desenvolvimento cognitivo da criança, bem como a sua participação ativa enquanto principal agente do processo educativo.

Quando a música conecta-se com a história aproveita dela a magia, a força do enredo, e a concretude das sequências dos acontecimentos do enredo. Por outro lado, a história se enriquece com a inserção da música que marca e acentua pontos decisivos do desenrolar da história. A música amplia a sonoridade das histórias, acentuando a ênfase e valoriza as nuances da interpretação, permitindo o duplo efeito de oferecer à criança uma história com música e a música com história. Revelam assim a interdependência e complementaridade que cria o eixo pedagógico: um está entrelaçado no outro (Shunemann e Maffioletti, 2011, p. 129).

É importante mencionar nesta fase, que o momento de contar histórias ou a leitura de um livro é de uma importância significativa para as crianças; esse momento favorece um enorme envolvimento por parte de todos os participantes; a forma musical como a educadora irá ler uma história, é um fator decisivo para a ligação e o empenhamento de todo o grupo. O envolvimento e o empenhamento por parte das crianças, pode acontecer porque a sonoridade e o ritmo da leitura da história forma uma fluência que se parece com uma canção. Deste modo, aquando da leitura da história, é importante complementar com movimentos corporais, sons, canções, a exploração de ritmos e timbres e de sons onomatopéicos.

A contação de histórias na educação infantil é sempre um momento significativo de aprendizado da turma. Através da expressão corporal, da interpretação e técnica vocal, a forma de contar a história torna-se envolvente, cativante e emocionante para as crianças, incentivando-as à leitura e estimulando a imaginação. As crianças participam do enredo da história a ponto de imaginarem-se os próprios personagens. O exercício de envolver os alunos na história e proporcionar atividades de desenho, teatro e músicas sobre o livro complementa a contação (Ponso, 2011, p.98).

Contar histórias pressupõe um real envolvimento do contador de histórias; para além disso, as trocas que são realizadas durante a leitura transcendem a linguagem oral, isto porque, inclui olhares, respiração, expressão, emoções geradas pela narração (o medo, o suspense, a alegria, o entusiasmo, ...). Unir histórias e músicas «possibilita ao aluno explorar sua autonomia, desenvolvendo e exercitando sua memória, seu raciocínio, sua capacidade de percepção e sua criatividade», irá, desta forma, influenciar no tipo de indivíduo que a criança se irá tornar, tornando-o criativo com um papel importante no funcionamento da sociedade, «pois é ele quem faz as descobertas, inventa e promove mudanças» (Bergmann e Torres, 2009, p. 197). Neste sentido, o educador deve sempre pensar numa organização do ambiente educativo de forma intencional e planeada, pensada e contextualizada, que permita a realização de atividades de narração de história e atividades ligadas à música para que de uma forma ou de outra, consiga unir as duas práticas a fim de envolver ainda mais as crianças num processo rico de conteúdos e de aprendizagem.

## **2. Metodologias de Investigação e de Intervenção/ Instrumentos de Recolha de Dados**

### **2.1. Dimensão investigativa: investigação-ação**

A dimensão investigativa utilizada durante o desenvolvimento do projeto foi a investigação-ação, porque representa um ato físico de investigar, um ato prático que nos leva a examinar com um envolvimento dinâmico. Este processo de investigação-ação implica que o educador ou professor não se limite a um mero papel passivo, consumindo apenas as investigações realizadas por outros profissionais.

O educador-investigador deve passar de um objeto da investigação dos académicos (outros profissionais) a sujeito da sua própria investigação, como forma de conhecer e trabalhar em prol de uma melhoria do ambiente educativo. «A investigação-acção parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas para monitorizar tanto os processos como os resultados» (Oliveira-Formosinho e Formosinho, 2008, pp.9- 10). Neste processo, o educador é visto enquanto ator que assume uma postura de permanente questionamento, operacionalização, documentação e profunda reflexão profissional acerca de todos os aspetos da investigação. De facto, a investigação-ação torna-se um real desafio para o profissional, que deve desenvolver todo este processo de forma cooperada, pois é um processo que acontece na prática. A investigação-ação consiste essencialmente numa recolha de informação sistemática com o objetivo de promover mudanças. Nesse sentido, toda a recolha de informação e de dados para o projeto desenvolvido foi feita no local da investigação com um envolvimento ativo e exaustivo na procura de materiais e de documentação.

A investigação e a ação podem e devem caminhar juntas, isto quando se pretende realmente uma transformação da prática. A investigação consegue aumentar a compreensão do investigador, e a ação, obtém a mudança daquilo que o investigador pretende. Desta forma, a direção a tomar, o sentido, a intencionalidade dessa transformação são os eixos que caracterizam a investigação-ação. De acordo, com Bogdan e Biklen (1994, p.292), «a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades. Académicos e investigadores profissionais investigam aspectos pelos quais nutrem interesse. Formulam o objectivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar». Nesta linha de pensamento, é necessário manter uma atitude colaborativa, reflexiva, prática, participativa e acima de tudo, investigativa.

## 2.2. Instrumentos e técnicas de recolha de informação utilizados

A investigação-ação apresenta um conjunto de características fundamentais para o desenvolvimento de um projeto, tais como: planear, agir, refletir, avaliar e dialogar. Sendo assim, é essencial ter-se em conta certos instrumentos e técnicas de recolha de informação para a realização desses ciclos da investigação-ação. Os instrumentos de recolha de dados desta investigação foram os seguintes: a observação, as notas de campo, o registo fotográfico e de vídeo, e o registo áudio.

### **Observação:**

A observação, durante todo este projeto de intervenção, apresentou-se como um instrumento de recolha de dados (documentação) de extrema importância. Deste modo, «observar o que as crianças

fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação» (Silva, 2016, p. 13). Para uma concretização de um projeto fiável, é necessária uma constante recolha de dados, para mais tarde conseguir-se realizar uma avaliação precisa do mesmo.

#### **Notas de campo:**

As notas de campo foram utilizadas por serem uma estratégia extremamente útil, isto porque são consideradas um «relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados» (Bogdan e Biklen, 1994, p. 150). Os mesmos autores, ainda referem que as notas de campo podem originar uma espécie de diário pessoal, que irá ajudar o investigador a acompanhar todo o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos e, principalmente, a tornar-se consciente do trabalho realizado. Será igualmente relevante dizer, que as notas de campo são contempladas por dois aspetos: o descritivo e o refletivo. Foi desta forma, possível, durante o projeto, realizar longas descrições das atividades e, posteriormente, realizar uma reflexão sobre essas mesmas atividades para perceber os detalhes que ocorreram no campo.

#### **Registo fotográfico e de vídeo e registo áudio:**

Os registos fotográficos e de vídeo, deste projeto, foram realizados pela própria investigadora no decorrer de todas as atividades. Estas são duas técnicas de recolha de informação que nos dão dados descritivos extremamente relevantes para as nossas avaliações; por exemplo, conseguimos perceber o estado de espírito da criança, se estava participativa, envolvida, empenhada, ou então se não estava a gostar da atividade, perceber as suas expressões, reações e comportamentos. O registo audiovisual durante o estágio foi bastante utilizado enquanto observadora, no sentido que oferecia diversas pistas de como as crianças se estavam a comportar e permitia fazer reflexões profundas. As gravações de áudio também foram utilizadas e tal como os vídeos e as fotografias fornecem pistas sobre as relações e as nossas atividades.

### **3. Procedimentos e Objetivos**

O tema do projeto *Música e Palavra no Jardim-de-Infância – Aprendendo Cantando Histórias* adveio do interesse do grupo de crianças, por mim identificado, pela música e pela audição de histórias; nesse sentido, considerei pertinente que a escolha do tema ligasse intimamente a música e as histórias. Os principais objetivos definidos para a elaboração deste projeto foram os seguintes: (i) potenciar o contacto com diversas formas de expressão e comunicação; (ii) proporcionar às crianças meios e motivações para desenvolverem o seu sentido musical; (iii) promover momentos lúdicos e de aprendizagem em torno dos livros; (iv) averiguar o contributo das histórias na vida das crianças; (v)

averiguar o papel da música e o seu contributo na Educação Pré-Escolar; (vi) dinamizar a área da biblioteca na sala dos 4 anos.

Durante o período de observação surgiram duas ideias que guiaram toda a realização deste trabalho: *A Fada das Histórias* e *A Maleta Viajante*. Nesse sentido, estas duas ideias foram parte integradora do trabalho desenvolvido o que o torna ainda mais relevante. *A Fada das Histórias* foi uma personagem que decidi criar para motivar o grupo para a audição de histórias, isto porque, antes de iniciar o projeto tinha decidido abordar quatro livros de Literatura para a Infância (*O Urso e o Piano* de David Litchfield; *Bernardino* de Manuela Bacelar, *O Monstro das Cores* de Anne Llenas e *Meu Coração Pequenininho* de Jo Witek) e com esses livros realizar atividades que integrassem as diversas Áreas de Conteúdo e que, essencialmente, incidissem sobre a Literacia/Linguagem e a Música. No entanto, pareceu-me que essa abordagem mais simplista necessitava de um fator inovador para cativar todo o grupo, foi então que surgiu *A Fada das Histórias*, mais especificamente, a fada Carlota, que acompanhou o grupo na realização de todas as atividades e ao longo de todo o projeto. Esta personagem, totalmente imaginária, entrava dentro da sala dos 4 anos e deixava pistas; livros trabalhados com o grupo; missões e cartas para as crianças, sempre com o intuito de envolver os participantes do projeto. A segunda ideia: *A Maleta Viajante*, surgiu igualmente no momento de observação e reflexão, antes de iniciar a implementação do projeto, com a intenção das crianças criarem a sua própria história com a ajuda dos pais. É fundamental mencionar que essa maleta foi introduzida pela fada Carlota com uma missão a realizar pelas crianças, sempre com o propósito de criar um fio condutor entre estas duas ideias. Os principais objetivos da realização de *A Maleta Viajante* foram: promover a criação de histórias, estimular a imaginação e a criatividade das crianças e, acima de tudo, criar um verdadeiro envolvimento dos pais no percurso de aprendizagem dos seus filhos.

#### 4. Resultados

Ao longo de todo o trabalho desenvolvido tentei promover o envolvimento das crianças em torno do projeto, das atividades desenvolvidas, e, essencialmente, em torno da personagem fictícia, *Fada Carlota*, que se mostrou essencial e de um carácter motivador para o grupo. De acordo com todos os dados recolhidos, como por exemplo, notas de campo, diálogos com as crianças, pequenas reflexões, vídeos e áudios, foi possível perceber que o grupo se mostrou desde o início, cativado, empenhado, envolvido e interessado pela personagem criada. Esta ideia, *A Fada das Histórias*, possibilitou momentos de jogo simbólico, momentos de fantasia e magia, momentos de estimulação da imaginação, criatividade e curiosidade. Com o desenrolar do projeto, e suas atividades propostas, foi possível proporcionar às crianças vivenciar múltiplas experiências, utilizar várias formas de comunicação, novos conhecimentos



e sensações, tornando todo o ambiente educativo num espaço de aprendizagem pela ação ou aprendizagem ativa. Durante as atividades desenvolvidas tive a oportunidade de trabalhar com o grupo, quadras, com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica, mas também a Literacia Musical; tive oportunidade de desenvolver atividades de expressão rítmica, dança e movimento (expressão corporal) ao som de grandes compositores; foi possível abordar os sentimentos e as emoções, para que as crianças aprendessem a expressar-se e a saber dialogar sobre o que sentiam.

Em paralelo com a ideia, *A Fada das Histórias*, desenvolvi outra iniciativa, intitulada *A Maleta Viajante*. Esta iniciativa, foi planeada a pensar nas crianças do grupo, em particular nos seus interesses pelas histórias. Esta abordagem permitiu que as crianças desenvolvessem a sua criatividade – ao criarem uma história; a partilha – por permitir que as crianças partilhassem a maleta, e esta passasse pela casa de todos; o respeito e a responsabilidade – por se tornarem responsáveis pela maleta; a autoestima – ao fazer perceber às crianças que eram capazes de criarem/inventarem uma história. *A Maleta Viajante* baseou-se igualmente na cooperação entre o Jardim-de-Infância e a família, sendo a participação ativa dos pais, um dos pontos mais relevantes de toda a iniciativa. Deste modo, a participação das famílias apresentou-se como uma verdadeira vantagem para motivar automaticamente o grupo, pois conseguiram despertar o interesse de todas as crianças mais facilmente. O culminar de *A Maleta Viajante* foi de facto a realização do concerto por parte das crianças, acompanhadas por músicos profissionais. Apesar do objetivo, desde cedo, fosse dramatizar a história que as crianças tinham inventado com a ajuda dos pais, não foi possível concretizar essa ideia e, nesse sentido, foi necessário substituir a dramatização por um concerto. Como a história criada pelas crianças e as suas famílias, terminava com um concerto dado pelas personagens principais da história, achei que faria sentido realizar apenas o concerto final. Apesar da ideia *A Maleta Viajante* não ter acabado com a dramatização, tal como eu idealizava desde o início, posso afirmar que o concerto foi sem dúvida um dos momentos altos do Projeto Pedagógico desenvolvido com o grupo.

## 5. Considerações Finais

A implementação do projeto *Música e Palavra no Jardim de Infância – Aprendendo Cantando Histórias* permitiu-me concluir que com o estudo da temática e a realização das atividades, consegui perceber o contributo e a importância das histórias e da Música na vida das crianças, no seu desenvolvimento e processo de aprendizagem. Nesse sentido, as histórias e a forma como foram abordadas com o grupo, proporcionaram aprendizagens em diferentes níveis: aquisição de novo vocabulário, desenvolvimento da linguagem oral e do discurso oral, aumento da imaginação e criatividade, maior perceção da estrutura das histórias, maior poder argumentativo e crítico.

Relativamente à Música e ao seu contributo, mostrou-se ser um fator extremamente relevante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor das crianças. Compreendi com toda a certeza, que a Música apelou intrinsecamente ao interesse das crianças, levando-as a exprimirem-se acerca do que ouviam e a movimentarem-se livremente pelo espaço ao som da música. Desta forma, o impacto do Projeto Pedagógico no grupo e no seu desenvolvimento foi notório; os objetivos pré-definidos foram cumpridos e o ambiente educativo criado foi estimulante e desafiante ao ponto de dar múltiplas oportunidades e possibilidades às crianças de contactarem com Música e Literatura para a Infância. As crianças adquiriram e desenvolveram aprendizagens através de interações: criança-criança, criança-equipa educativa e criança-família.

## 6. Referências

Bergmann, L., e Torres, C. M. (2009). Vamos Cantar histórias? *Conjeturas: Filosofia e Educação*. Brasil. v. 14. n.º 2, pp. 187-201.

Boas-Villas, A. M. (2002). Leitura de histórias: o contributo da dimensão sócio-afetiva. In L. F. Viana (Org.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Bezerra Editora.

Bogdan, R., e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

Correia, M. A. (2010). A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Music language didactical pedagogical role: a chance in education*.

Costa, C. I. (2016). *A música no Jardim-de-Infância. Projeto “Crescer com a música” da Câmara Municipal do Porto*. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti.

Hohmann, M., e Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leal, T., Gamelas, M. A., Peixoto, C., e Cadima, J. (2014). Linguagem e Literacia Emergente. Propostas de intervenção em Jardim-de-Infância. In F. L. Viana, I. Ribeiro, e A. Baptista (Coords.). *Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois e aprender a ler*. Coimbra: Almedina.

Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Illinois: University Press.

Moreira, L. (2002). História Infantis e Desenvolvimento do “Espírito Crítico” da Criança. In L. F. Viana, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Bezerra Editora.

Oliveira-Formosinho, J., e Formosinho, J. (2008). Prefácio. In L. Máximo-Esteves. *Visão panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ponso, C. C. (2011). Poemas, parlendas, fábulas, histórias e músicas na literatura infantil. *Música na Educação Básica*, v.3, n. º3, pp. 96-107.

Reys, D. C. M. (2011). Era uma vez ... entre sons, músicas e histórias. *Música na Educação Básica*, v.3, n. °3, pp. 68-83.

Schunemann, T. A., e Maffioletti, A. L. (2011). Música e histórias infantis: o engajamento da criança de 0 a 4 anos nas aulas de música. *Revista da ABEM*, v.19, n.º 26, pp. 119-131.

Silva, I. L. da (Coord.). (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Souza, E. C., e Joly, L. C. M. (2010). A importância do ensino musical na educação infantil. *Cadernos de Pedagogia*, v. 14, n.º 7, pp. 96-110.

Veloso, R. M. (2002). "Curtir" Literatura Infantil no Jardim-de-Infância. In L. F. Viana, *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Bezerra Editora.

Werle, K. (2011). Sonorizando histórias e discutindo a educação musical na formação e nas práticas de pedagogos. *Música na Educação Básica*, v.3, n. °3, pp. 84-95

## Projeto PER FORMAR/Erasmus+ Ka1

João Costa  
Escola de Música de Perosinho/2ADS (FBAUP)  
joacosta1973@gmail.com

**Resumo:** O projeto Erasmus+ Ka1 Per Formar pretende avaliar e questionar as práticas no sistema de ensino de música em Portugal, testando novas abordagens e estratégias pedagógicas, no sentido de promover melhorias ao nível da gestão, das práticas pedagógicas e didáticas e do currículo no ensino artístico especializado de música. Sendo um sistema de ensino com uma abordagem pedagógica predominantemente tradicional, tem havido dificuldade em adaptar as práticas às constantes mudanças na população de estudantes de música. Este projeto pretende ser a primeira fase de um movimento de transformação: a partir de experiências formativas de professores e responsáveis pela gestão pedagógica e artística da escola, assim como pelo desenvolvimento de projetos piloto experimentais, iniciar-se-ão discussões acerca do ensino de música, tendo como tema central o papel e as práticas de música em conjunto. Uma outra dimensão deste projeto é o conhecimento *in loco* de outros sistemas de ensino de música permitindo, por um lado, tomar contacto com boas práticas alternativas ao modelo tradicionalmente usado no nosso contexto e, por outro, refletir acerca de possíveis adequações dessas boas práticas à realidade escolar em que nos inserimos.

**Palavras chave:** Ensino de Música; Gestão e Currículo; Formação de Professores; Erasmus+.

### 1. Introdução

O Projeto *Per Formar* foi concebido para responder a uma necessidade de questionamento de práticas sentida por alguns professores e órgãos de gestão de uma escola do ensino artístico especializado (EAE). Foi ainda assumido como impulso inicial para um processo de reflexão e transformação individual e institucional. Apesar do carácter coletivo do projeto, o trabalho académico é assumido pelo coordenador do projeto, devido aos seus interesses de investigação e ao seu percurso anterior. No entanto, é importante referir que o autor deste texto assume uma multiplicidade de papéis que, naturalmente, se interrelacionam. Para alguns elementos da comunidade académica esta *promiscuidade* é negativa pelo facto de existir uma eventual contaminação de dados relativos à investigação. Apesar disso, assume-se neste texto como importante, relevante e mesmo imprescindível essa contaminação, contribuindo para uma visão abrangente e multidimensional sobre a problemática em questão. São cruzados os papéis de investigador, professor, diretor e também coordenador do projeto de investigação acerca das práticas que é, também, um projeto formação de professores e de responsáveis pela gestão pedagógica e artística de uma escola de música.

Partindo das discussões iniciadas pelos órgãos de gestão pedagógica da escola e dos méritos de uma proposta para a implementação de um processo de mudança que fosse de encontro aos novos

desafios que as escolas de música enfrentam, os professores depararam-se com a seguinte questão: *Mudar, sim! Mas para o quê?* Assumiu-se então a necessidade de se fazer um trabalho de investigação e conhecimento *in loco* de outras realidades de ensino de música, abordando aspetos como: pedagogia, didática, valores, objetivos, currículo, financiamento, entre outros. Para além disso seria necessário orientar o processo de questionamento e de discussão interna dos professores e dos órgãos de gestão e também promover formação específica que levasse à experimentação de novas estratégias e modelos de intervenção pedagógica e de criação musical. Depois de feito o diagnóstico de necessidades, verificou-se que a ação-chave 1 do Programa *Erasmus+* permitia atividades de *job shadowing* e de formação de professores que podiam responder aos interesses de investigação e de formação identificados. Foram então definidos os objetivos estratégicos da escola para candidatura ao programa e enumerados os interesses de formação que estivessem relacionados com esses objetivos. Optou-se por uma proposta de realização de atividades de *job shadowing* para os elementos da direção pedagógica e, sendo necessário um critério para selecionar os restantes professores, ficou definido que as atividades de formação seriam destinadas aos professores das classes de conjunto da escola.

A candidatura do projeto *Per Formar* foi aprovada e, na sua implementação foram realizadas 3 atividades de *job shadowing*, envolvendo os 3 professores da direção pedagógica e artística, e 4 atividades de formação de professores no estrangeiro, envolvendo 11 professores. Para além das atividades que envolveram mobilidades ao estrangeiro, uma das condições para participação dos professores era a realização de projetos piloto para experimentação de novas abordagens ao ensino de música conjunto e também a participação em atividades de disseminação (sessões de esclarecimento, reuniões com os colegas da escola, atividades performativas ou apresentação em eventos académicos).

A comunicação que se apresenta insere-se numa atividade de disseminação e tem como objetivo principal a promoção de uma discussão informada acerca do sistema de ensino de música e da sua integração no sistema de ensino genérico e, talvez mais importante, uma definição dos papéis solicitados aos responsáveis pela sua implementação. A estrutura desta comunicação divide-se em 3 partes: 1) Input, 2) Processo e 3) Output.

Na primeira parte será feita uma contextualização das condições que levaram à candidatura ao projeto, considerações relativas ao posicionamento de investigação e ao estado da arte nas problemáticas abordadas. Na segunda parte será feita uma descrição do processo de implementação do projeto, nomeadamente as atividades desenvolvidas e os mecanismos de monitorização e avaliação. Na parte final serão apresentados alguns resultados e considerações com eles relacionadas, assim como o levantamento de possibilidades para investigações futuras.

## 2. Input

### 2.1. Posicionamento de investigação

Para se realizar um trabalho de investigação é imprescindível a definição de referencial prévio que oriente as reflexões dos envolvidos na investigação e na sua relação com o “objeto” da investigação. Neste caso, apesar de assumir uma identidade própria e um historial que atribui uma coerência ao trabalho de investigação, é também importante que todos os outros envolvidos no projeto partilhem alguns dos valores que a ele estão associados. Assim sendo, os princípios que estiveram na base da candidatura ao Projeto *Per Formar*, e que estão claramente definidos no Projeto Educativo da escola, são os seguintes: 1) o carácter humanista e holístico da formação, que tem por base os reais interesses dos alunos e 2) a *Pedagogia Crítica* e o *Construtivismo* como orientações gerais para a intervenção educativa. Existem outras dimensões relacionadas com os objetivos específicos da formação musical mas, por falta de um entendimento entre os todos os envolvidos, não serão abordados neste texto.

Tendo por base o posicionamento de investigação e intervenção educativa que dá sustentação a este projeto, é também relevante abordar a multiplicidade de funções assumidas por mim como autor da comunicação (investigador, professor, responsável pela gestão artística e coordenador do projeto), já referidas na introdução deste documento. Podemos começar por questionar a *credibilidade* do professor/diretor/coordenador enquanto investigador acerca das suas próprias práticas e, por essa razão, a validade *científica* dos resultados. Aceitando como possível uma diversidade de posições éticas, a minha defesa deste modelo está assente na necessidade que fui sentido de questionar o sistema e as práticas de ensino no meu próprio contexto e que considero desadequadas à realidade individual e social dos alunos atuais. Assumo, por isso, uma maior importância atribuída ao impacto direto que tem na minha prática do que a aceitação dos resultados por uma parte da comunidade académica. Berger (2009, p. 178) refere que a investigação acerca das práticas dos professores «induzem sempre uma situação vivenciada como conflituosa» porque os investigadores tendem a fazer um discurso numa posição de «superioridade» acerca da prática dos professores (os «práticos»). Por outro lado, muitas vezes os professores acusam os «teóricos» (normalmente investigadores da área da Ciências da Educação, Sociologia ou Psicologia) de conduzirem as suas investigações sem terem um contacto relevante com a realidade. Este conflito levou ao aparecimento dos «práticos-investigadores», professores que assumem eles próprios a responsabilidade pela investigação acerca das suas práticas, ou seja, uma espécie de «revolta» dos professores contra a elaboração de «um saber que a esmaga, que a trata como objecto, e que, em consequência desta revolta, procura transformar-se em investigadora de si própria» (Berger 2009, p. 179). Ainda no que diz respeito a este posicionamento de investigação e à defesa dos professores como investigadores, Custodero e Xu (2008, p. 89) defendem que «when teachers become

researchers, describing and interpreting what they see, they gain tools to best meet the needs of learners» e Elliott e Silverman (2015, p.138) reforçam a necessidade de professores e alunos serem «co-workers and co-researchers in deconstructing received wisdom, common sense, and the lived experiences of the students.» Freire (1996, p. 29) chega mesmo a afirmar que «não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.»

Um outro posicionamento importante, que é partilhado pelo projeto educativo da escola, tem a ver com a defesa de uma pedagogia crítica e de um caráter construtivista da educação. De acordo com um número de autores defensores destas correntes, aprender é um ato social, colaborativo, dialógico, transformador e democrático. Segundo Freire (1983, pp. 22-23).

o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. [...] isto demanda um esforço não de extensão mas de conscientização que, bem realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens: o de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam.

Neste sentido, o papel dos professores e dos responsáveis pela educação deverá ser o provocar a transformação e não o de replicar os modelos tradicionais que assumem o professor como o «repositório» do saber que deve ser aprendido (normalmente por memorização acrítica) pelos alunos. O mesmo autor, um dos principais críticos do sistema escolar tradicional, defende que é necessário que «o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o "imuniza" contra o poder apassivador do bancarismo» (Freire 1996, p. 25); no projeto *Per Formar*, pede-se aos professores que se assumam, simultaneamente, como *educandos* e como *empoderados* para promover a transformação.

## 2.2. O sistema tradicional de ensino de música

São inúmeros os autores que, pelo menos desde meados da II Guerra Mundial, têm vindo a questionar o modelo tradicional de ensino ao qual Sloboda (2005, p. 278) se referiu como «classical conservatoire culture ». De acordo com este autor (2005, p. 278), é um tipo de ensino onde «emphasis is on reproduction of musical artworks within the formal classical tradition, represented by composers such as Mozart, Beethoven, Rachmaninov and Stravinsky» e caracterizado por

(a) a concern with accurate and faithful reproduction of a printed score, rather than improvisation or composition; (b) the existence of a central repertoire of extreme technical difficulty; (c) definitions of mastery in terms of ability to perform items from a rather small common core set of compositions within a culture; and (d) explicit or implicit competitive events in which performers are compared with



one another by expert judges on their ability to perform identical or closely similar pieces (Sloboda 2005, p. 278)

Não negando as vantagens que este tipo tem para um número considerável de alunos que, mais tarde, se vão tornar músicos profissionais, o diagnóstico realizado com o apoio de investigação anterior (Costa 2010) aponta para a conclusão que a maior parte dos alunos da escola não vê sentido nas suas aprendizagens e, em muitos casos, e ainda de acordo com Sloboda, muitos ex-alunos de música assumem que a sua aprendizagem no ensino formal de música lhes deixou a convicção que eram musicalmente incompetentes e que experienciaram sentimentos relacionados com «nervousness, embarrassment, humiliation, and criticism (either feared or actual) associated with the performing situation» (Sloboda 2005, p. 186) e que acabaram por ter uma influência negativa no envolvimento futuro destes alunos com a música.

### 2.3. Contexto escolar e diagnóstico de necessidades

No que diz respeito ao contexto escolar onde o projeto foi desenvolvido, desde a sua criação têm sido implementadas abordagens que valorizem os contextos relacionais, seja em atividades de aprendizagem formal, seja pela promoção de experiências em contextos não formais. No entanto, e apesar da autonomia da escola em relação ao tipo de intervenção educativa, sente-se uma resistência enorme por parte dos professores em abrir espaço a novas práticas pedagógicas e didáticas. Esta resistência à mudança está amplamente estudada e pode estar associada a aspetos como o medo do desconhecido e dos resultados a que se chega. Por outro lado, Hallam e Creech (2010, 342), a partir de contributo de alunos avançam com possibilidades de alteração às características do ensino tradicional de música. Entre algumas dessas propostas destacam-se:

Challenge should be seen as normal and not to be feared; Learning should take place in and out of school and include multimedia, visits, trips, exchanges, field work, work experience and project work; Classes should be small and based on levels of expertise, with flexibility, choice and learning of academic and non-academic skills [and] greater cooperation and partnership working between different agencies and groups of musicians is needed to generate the level of flexibility required (Hallam e Creech 2010, p. 342).

Do ponto do sistema de ensino de música, mas também no caso específico contexto escolar em causa, há alguns aspetos a questionar: 1) em termos gerais, o repertório utilizado nas escolas de música baseia-se ainda nas tradições barroca e clássica, sendo muito residual a utilização de peças ou linguagens musicais do período posterior à segunda metade do séc. XX, para além de serem baseadas numa cultura musical erudita, ou seja, recusando o tipo de música que os alunos atuais da escola de

música ouvem no dia-a-dia; 2) a maior parte dos professores de música têm uma boa formação técnica e musical mas que é fruto de uma cristalização de práticas pedagógicas tradicionais, replicando estratégias ou metodologias utilizadas há centenas de anos. O sistema de ensino tem reproduzido essas práticas sem adequação às mudanças constantes da população escolar, resultando em dificuldades em motivar uma parte significativa dos alunos para uma implicação efetiva na aprendizagem musical.

### 3. Processo – O Projeto Per Formar

A partir do diagnóstico realizado, e também relacionando com os valores incluídos no projeto educativo da escola, procurou-se a melhor forma de desenvolver um projeto de investigação e de formação de professores com três condições necessárias: 1) que permitisse a criação de oportunidades para uma reflexão orientada de toda a estrutura escolar e a promoção de uma postura ativa e problematizadora por parte dos envolvidos; 2) que possibilitasse o conhecimento de outras realidades no âmbito do ensino de música e dos processos que levaram à adoção de práticas diferentes das tradicionais, modelos de organização institucional e currículo e 3) que permitisse aos professores o conhecimento de um *catálogo* mais diversificado de práticas didáticas e pedagógicas. A oportunidade surgiu com a candidatura à ação-chave 1 do programa Erasmus+. As principais necessidades identificadas foram ao nível do currículo e competências pedagógicas dos professores e, para colmatar algumas fragilidades ao nível da formação inicial em algumas áreas, foram definidos como públicos-alvo do projeto os elementos das direções pedagógica e artística e os professores responsáveis pelas classes de conjunto, uma vez que estes professores estavam em contacto com a quase totalidade dos alunos da escola, potenciando um maior impacto do projeto na comunidade escolar.

#### 3.1. Objetivos

Inserido na postura crítica e construtivista defendida anteriormente, foram definidos os objetivos globais e específicos do Projeto *Per Formar*, assumindo-o como o início de um processo de transformação institucional. No entanto, a mudança institucional implica, por um lado, uma predisposição para a transformação de cada um dos indivíduos que fazem parte da instituição e, por outro, a criação de uma base de entendimento em relação à forma como a transformação se deve operar. Não se esperando resultados concretos num breve prazo no que à estrutura curricular diz respeito, pretendia-se, no entanto, a criação de uma postura individual mais ativa que enfrentasse as discussões necessárias à evolução da escola para uma relação mais significativa com os seus alunos, proporcionando-lhes experiências formativas relevantes e com sentido.

Os **objetivos gerais** deste projeto incluíam:

1. Possibilitar aos responsáveis pedagógicos e artísticos da escola um contato com outras realidades escolares inseridas no sistema de ensino de música, promovendo uma reflexão acerca de possibilidades de transformação das práticas internas;

2. Desafiar os professores a experienciar outras realidades de ensino, principalmente através do contato com outras práticas e estratégias pedagógicas que vão mais de encontro às realidades sociais e individuais do contexto em que se inserem.

3. Ser o primeiro passo para uma reflexão acerca das práticas da escola, começando pelas classes de conjunto, mas com um impacto direto no projeto educativo e no trabalho pedagógico com os alunos.

Um aspeto importante a ter em conta é o facto de, entre os professores a envolver nas mobilidades, estarem a maioria dos professores pertencentes à Direção Pedagógica, Artística e Conselho Pedagógico da escola, órgãos responsáveis pela orientação pedagógica e artística da escola. Em linha com esta opção, e de forma mais específica, o processo de reflexão levou à planificação de uma intervenção em 3 eixos: Gestão e Organização Escolar, Direção Coral e Direção de Orquestras e Ensembles.

No domínio da **Gestão Escolar**, foi identificada a necessidade de repensar as formas de organização que atualmente vigoram, quer em termos da gestão e dinamização das equipas de trabalho, quer em modelos alternativos de organização do curriculum e do projeto educativo, tendo em conta as possibilidades em aberto que o modelo de autonomia pedagógica permite. Para promover a reflexão sobre as práticas e o confronto com modelos semelhantes e modelos diferentes de organização dos sistemas de ensino da música, foram propostas atividades de *job shadowing* que incluíam a visita a escolas de música, escolas de ensino genérico e instituições de prática artística. Muito relevante nestas visitas foi a possibilidade de conduzir entrevistas com diretores, professores, músicos e mesmo alunos dessas instituições e, também, a possibilidade assistir aulas e ensaios de diversos grupos instrumentais.

No 2º e 3º eixos de intervenção foram identificados como interesses a direção coral, a técnica vocal, a exploração de repertório, a relação voz/corpo, a abordagem criativa à prática instrumental, privilegiando a exploração, a improvisação e a composição em detrimento da leitura de repertório.

Para além da formação no estrangeiro, o projeto previa que existisse um impacto indireto na globalidade da comunidade escolar, sendo este aspeto imprescindível para a criação de uma maior eficácia da formação ao permitir a aplicação dos seus conteúdos no contexto real dos professores. Desta forma, e durante todo o processo de implementação, pretendia-se que:

1) As direções pedagógica e artística da escola de música procurassem, sugerissem e escolhessem cursos de formação que estivessem em linha com os objetivos definidos estrategicamente, apontando possibilidades para a integração de novas estratégias e práticas pedagógicas e formas alternativas de organização curricular e administrativa. Deveriam ainda encontrar parceiros

internacionais para colaborar com a escola ao nível da criação de ofertas de formação de professores adequadas aos seus interesses.

2) Aos professores pedia-se que fossem pró-ativos na procura de cursos de formação que articulassem os interesses pessoais com os objetivos definidos pelo projeto. As novas possibilidades de intervenção deveriam ser aplicadas num projeto piloto com alunos (em classes já existentes ou com a criação de grupos específicos) como base para uma reflexão mais estruturada e fundamentada acerca da possibilidade de adequação à realidade. Deveriam ainda disseminar as suas experiências formativas junto de outros professores e colaborar na discussão acerca de alternativas ao ensino tradicional.

3) Os órgãos de gestão administrativa e pedagógica da escola deveriam criar as condições para discutir, decidir e implementar as mudanças consideradas positivas.

4) Os alunos, participantes nos projetos piloto desenvolvidos, ouvidos em vários momentos através de grupos de discussão focalizada, inquéritos e entrevistas, fariam parte do processo de mudança,

Outro objetivo do *Per Formar* tinha a ver com a disseminação do trabalho desenvolvido. Por essa razão, os professores teriam também de promover e participar em atividades de disseminação diversas que, tendo em conta a dimensão prática do projeto, seriam essencialmente atividades performativas e abertas ao público em geral.

Um último objetivo, relacionado com o principal de promover o questionamento das práticas e abrir novas possibilidades para o ensino artístico especializado, passava por “contaminar” os professores de escola que não participaram ativamente no projeto, chamando-os para as discussões acerca dos méritos e limitações das abordagens experimentadas e também para possíveis adequações ao sistema de ensino de música em geral e às suas práticas em particular.

### 3.2. Implementação

Na implementação do projeto foram antecipados os mecanismos de disseminação das experiências formativas que cada um dos colaboradores da instituição deveria desenvolver: Para frequência de cursos de formação teriam de participar atividades de formação interna, dirigidas aos seus colegas, em que dariam conta das metodologias e conteúdos específicos trabalhados. Teriam também de identificar uma das suas classes de conjunto ou reunirem um grupo de alunos voluntários para desenvolverem um projeto piloto para “testarem” a adequação dos modelos e conteúdos trabalhados no decurso da formação.

Para assegurar a implementação do projeto, assim como para orientar o processo de reflexão, foi criada uma equipa de projeto constituída pelos elementos da direção pedagógica (que incluía o coordenador dos projetos internacionais), a psicóloga e responsável pelo gabinete de projetos da escola

e a responsável administrativa. Apesar de uma coordenação geral, cada elemento tinha funções específicas. A equipa de gestão foi também a responsável pela monitorização da implementação (avaliação da adequação das propostas de formação, preenchimento documental, verificação dos aspetos logísticos relacionados com as mobilidades) e avaliação das atividades do projeto.

### 3.3. Atividades

As principais atividades do projeto podem dividir-se em 3 etapas: 1) Planificação e preparação; 2) Mobilidades e projetos piloto e 3) Disseminação do trabalho de projeto e mecanismos de avaliação.

Na fase da **planificação** houve uma exploração acerca das possibilidades existentes no que diz respeito às ofertas de formação para professores e a tomada de decisão em relação à sua ligação com os objetivos do projeto. Foram também feitas reuniões preparatórias com os participantes: no caso das atividades em que a formação estava já estruturada, foram apresentados e discutidos os objetivos da formação e também apresentados os diferentes mecanismos de avaliação das experiências formativas. No caso de formações em que o conteúdo da formação foi negociado com as entidades formadoras, as reuniões de preparação serviram para questionar os participantes acerca dos seus interesses específicos de formação de forma a tentar integrá-los nos conteúdos da atividade. Nesta etapa foram também apresentados os “acordos de formação” com os professores e discutidas possibilidades de projetos piloto para experimentar com alunos abordagens pedagógicas e didáticas. Por parte da equipa de gestão do projeto, foram feitos contactos com as diversas entidades envolvidas e asseguradas todas as questões logísticas relacionadas com as deslocações (viagens, alojamento, alimentação e seguros).

Nas atividades de **mobilidade**, e por opção estratégica, o coordenador do projeto esteve sempre presente tendo como função principal a de, ainda durante a formação, promover a discussão entre os professores acerca do interesse dos conteúdos da formação e a sua possível adequabilidade ao contexto real. Estes momentos eram também um pretexto para discutir possíveis melhorias ao projeto educativo da escola, avançando com propostas de formação de professores que pudessem promover essa transformação. Durante o processo de candidatura, o coordenador e os professores interessados em participar no projeto realizaram uma extensa pesquisa de instituições para decidir quais os países a ser incluídos nas mobilidades. Os países foram escolhidos por razões diferentes:

1) Espanha e Hungria - pela existência de cursos de formação com muita tradição e prestígio no ensino de música (Orff e Kodály). Optou-se pela frequência do curso Orff em Espanha devido à proximidade geográfica e cultural com Portugal, pensando neste país como futuro destino preferencial para a realização de cursos de formação estruturada para os nossos professores;

2) Reino Unido - apesar de muito distante da realidade Portuguesa atual, pensamos ser muito relevante a sua abordagem à prática criativa de música e à improvisação.

3) Itália e Finlândia - por conhecimento empírico, situam-se entre o modelo mais tradicional (Itália) e o mais progressista (Finlândia), sendo importante um posicionamento intervalo.

Ainda nesta etapa podemos incluir a criação e implementação de **projetos piloto** que tinham apenas duas condições necessárias: 1) adotar uma estratégia diferente das que os professores normalmente utilizam e 2) incluir grupos de alunos nesses projetos. Foram realizados os seguintes: *Cello\_Ex* (ensemble de violoncelo); *O.R.Q. - Ouvir! Reagir! Questionar!* (orquestra juvenil); *Do Ouvido à Performance Musical* (ensemble de acordeão); *40' (ou +) de música sem pausas* e *Tocar com movimento* (ensemble de violinos); *Per Piccoli III* (coro infantil); *Dia da Europa* (coro juvenil), Ensemble ContemPERâneo (alunos de análise e técnicas de composição) e *Pop, Folk, Jazz, Rock* (Ensemble vocal e coro). Estes projetos variaram em quantidade de alunos, duração e objetivos musicais mas expuseram todos os professores ao desconforto de um contexto novo que lhes requeria competências musicais e relacionais muito diferentes das que estavam habituados.

Ainda no âmbito dos projetos piloto, foi criado um que não reunia as condições acima descritas. Designado por LAB\_EX\_PER, este projeto reunia apenas os professores participantes nas atividades de formação e, ao contrário dos outros, neste projeto os professores assumiam o papel de músicos e de aprendentes. Numa primeira fase, pretendia-se que os participantes fizessem um trabalho autónomo, sem orientação externa, em volta de uma abordagem criativa à prática musical que deveria passar por atividades de exploração sonora, improvisação e composição, culminando com uma performance pública. No entanto, e devido às dificuldades assumidas por todos os participantes, optou-se pela contratação de uma formadora externa para orientar o trabalho musical em algumas sessões.

Todos os projetos piloto tiveram uma apresentação pública do trabalho desenvolvido, sendo, em alguns casos, pretexto para disseminar junto da comunidade educativa o trabalho desenvolvido.

A última fase diz respeito ao período após a realização das várias atividades do projeto. Incluem as **atividades de disseminação** (reuniões de professores, atividades performativas, participação em encontros, palestras e conferências) e todo o **processo de autoavaliação** realizado pelos professores.

Como foi referido anteriormente, algumas das principais atividades de disseminação foram os momentos de apresentação pública dos produtos musicais criados no âmbito dos projetos piloto. Para além de concertos e audições, foram feitas palestras na escola e também um café-concerto. Outras atividades relevantes foram as reuniões de professores convocadas especificamente para apresentar os resultados das atividades de formação, sendo aproveitados estes momentos para dar início a uma discussão que se pretende profunda e que venha a sustentar um processo de transformação institucional.

Os professores envolvidos foram convidados a fazer apresentações acerca das suas experiências e reflexões junto dos professores não envolvidos diretamente nas mobilidades. Outras atividades de disseminação incluíram a participação em diversos eventos académicos ou relacionados com o sistema de ensino de música.

O **processo de avaliação** tinha dois objetivos principais: 1) garantir que as atividades do projeto eram realizadas de acordo com o estabelecido e 2) orientar os processos de autoavaliação e de reflexão individual e a passagem para uma reflexão coletiva. Este processo foi, talvez, o mais complexo de todos porque, sendo a primeira vez que um projeto coletivo de investigação era realizado na escola, foi necessário construir, em primeiro lugar, um dispositivo de avaliação coerente, adequado à realidade das atividades e dos professores participantes e que fornecesse dados relevantes para a discussão acerca de alternativas ao sistema de ensino de música em vigor. No entanto, foi uma das principais mais-valias para projetos futuros porque, para além da experiência adquirida e de uma maior abertura, curiosidade e vontade de formação adicional por parte dos professores, os vários instrumentos criados foram adaptados à realidade específica do contexto escolar, podendo vir a ser aplicados no início de qualquer processo. Inseridos num dispositivo de avaliação que se pretendia abrangente, foram desenvolvidos os seguintes instrumentos: a) Identificação de Expectativas; b) Diário de bordo; c) Avaliação de reação; d) Relatório da atividade e e) Follow-up (6 a 12 meses depois de cada atividade).

Fazendo uma avaliação da aplicação do dispositivo há aspetos que devemos destacar:

1) Os instrumentos foram sendo construídos, testados e preenchidos em simultâneo com o projeto, fazendo com que, por vezes, os professores sentissem dificuldades em compreender o que lhes era solicitado em cada campo, levando a algumas ambiguidades que foram sendo esclarecidas ou corrigidas;

2) Nem sempre os documentos foram preenchidos com a profundidade e nível de reflexividade desejados, fazendo com que os dados fossem pouco esclarecedores em relação ao impacto que as formações tiveram nos participantes; esse impacto foi muito mais visível nas discussões presenciais e nas conversas informais. Esta situação poderá ter a ver com a falta de hábitos de reflexão estruturada acerca das práticas e também com a dificuldade de expressão escrita por parte dos professores.

3) Não nos foi possível desenvolver instrumentos de avaliação de impactos a serem preenchidos ou participados por terceiros, sejam eles representantes das instituições visitadas, formadores, outros professores da escola ou alunos participantes nos projetos piloto. A escola assume o compromisso de desenvolver outros instrumentos de avaliação de impactos em futuros projetos.

No que diz respeito às dificuldades encontradas na implementação do projeto, devemos salientar que têm sido muitos os desafios para adequar as regras do Programa Erasmus+ às características do nosso tipo de ensino, mas também foi necessário lidar com outras aspetos inesperados que criaram algumas dificuldades. As principais foram as seguintes:



. Alguns professores, que inicialmente assumiram interesse em participar, desistiram dessa intenção, tendo sido convidados outros professores e aumentadas as mobilidades de outros;

. Já durante a implementação do projeto foram alteradas as regras por parte da Comissão Europeia, limitando o número máximo de dias a formação a ser financiados;

. Não foi possível encontrar cursos de formação estruturada que se adequassem aos interesses de formação do projeto. No caso da Finlândia e Itália a solução passou por alterar as atividades para *job shadowing*. Começando por ser vista como um problema, esta opção revelou-se muito mais adequada e com muito maior impacto nos resultados do projeto, para além de ter contribuído muito para o reforço da dimensão internacional da escola, nomeadamente através da tomada de contacto com várias instituições de ensino superior com responsabilidades na formação de professores.

. No caso do Reino Unido pretendia-se ter formação ao nível da improvisação e da composição criativa mas não foi encontrada nenhuma oferta de formação que se adequasse às condições de financiamento existente. Havia duas opções: a mudança de país ou o encontro de uma solução alternativa aos cursos estruturados. A solução passou solicitar a uma instituição artística com experiência na formação de músicos a criação de um curso de formação "à medida" dos interesses dos professores.

. Um outro aspeto difícil de ultrapassar tem a ver com a necessidade de utilização de instrumentos para participar em formações no âmbito da música instrumental, levando a que os custos de viagem fossem mais elevados, ou para compra de bilhetes extra para instrumentos grandes, compra de bagagem extra ou aluguer de instrumentos no país onde se realizou a formação.

#### 4. Output

Após a implementação do projeto, numa primeira etapa foi feita uma análise de todos os documentos de autoavaliação dos professores. Posteriormente, foram analisadas outras fontes e indicadores relevantes para fazer a avaliação dos resultados do projeto e dos impactos que teve na escola. Alguns dados relevantes para aferir o nível de impacto do projeto são:

1) Mobilidades - foram realizadas 5 mobilidades para atividades de job shadowing e 23 mobilidades para formação e, apesar de algumas dificuldades iniciais ao nível oferta de cursos de formação, o calendário foi implementado de acordo com o previsto.

2) Atividades internas - foram feitas 24 atas de reuniões do projeto (inclui reuniões de disseminação para os restantes professores da escola), dinamizados 2 workshops com formadores externos, dinamizados 9 projetos piloto com alunos e um projeto piloto para professores com formador externo. Foram ainda realizadas duas atividades de apresentação do projeto para a comunidade

educativa em formato de palestra e de café-concerto e várias apresentações de atividades performativas com produtos artísticos criados no âmbito dos projetos piloto desenvolvidos

3) Atividades externas – foram apresentadas comunicações no *Congresso do Ensino Particular e Cooperativo - Fundação Calouste Gulbenkian/Lisboa* e na *European Conference on Educational Research - Bolzano/Itália*.

Podemos distinguir os impactos a nível 1) individual, 2) institucional e 3) do sistema de ensino.

Ao nível **individual**, em todas as situações, a participação nas várias atividades permitiu o contacto com abordagens pedagógicas, didáticas e relacionais muito diferentes das que os professores estão habituados. Algumas dessas abordagens foram imediatamente aplicadas nas práticas pedagógicas com alunos e outras foram testadas em projetos piloto desenvolvidos durante o projeto. No entanto, maior impacto pretendido, e em grande medida já alcançado pela participação no projeto, é a consciência do que existe para além das práticas cristalizadas e a necessidade de recorrer a uma maior diversidade de abordagens no sentido de adequar o ensino aos interesses e características individuais de cada aluno. Esta consciência fez com que a esmagadora maioria dos participantes no projeto assumissem uma vontade de participar em projetos de formação similares e, eventualmente, envolverem-se noutros tipos de formação contínua nas áreas em que tiveram experiências formativas.

No que diz respeito ao feedback dado pelos professores participantes, aferido pela análise exaustiva dos documentos de apoio à reflexão interna e de avaliação criados durante o projeto, foram alvo de uma análise exaustiva e indicam que, à exceção da mobilidade à Itália (média pouco superior a 3 numa escala de níveis de 1 a 5), todas as outras tiveram um feedback extremamente positivo por parte dos professores em todas as dimensões avaliadas (médias superiores a 4,5). Para além da análise estatística, foi feita também uma análise qualitativa do feedback dado pelos professores. Alguns desses exemplos são:

- . «...senti-me extremamente bem pela forma como fomos recebidos» (Finlândia);
- . «... pude verificar não só motivação da parte de todos os agentes, como também consegui perceber a generosidade, a simplicidade e a humildade de todos os parceiros» (Finlândia);
- . «... a possibilidade de, em contexto de formação mas, e principalmente nos contextos sociais fora da formação, todos os professores terem tido a possibilidade de discutirem pontos de vista, por vezes muito diferentes, acerca das propostas apresentadas na formação. Destas discussões resultou a convicção de alguns professores (não todos) acerca da necessidade de mudanças muito significativas acerca da necessidade de mudanças muito significativas acerca das suas práticas pedagógicas, alicerçadas em novos paradigmas de formação na área em que nos inserimos» (Reino Unido 1);
- . «Houve coesão de grupo, onde houve entreaajuda entre todos os elementos» (Reino Unido 1);

. «... a relação com as colegas que partilharam esta experiência comigo...Conseguimos ter momentos impossíveis de experienciar no nosso local de trabalho e ter a oportunidade de partilhar pontos de vista acerca das matérias que estão a ser abordadas na formação e também possibilidades de adaptação à nossa realidade. O team building conseguido neste tipo de experiências deveria ser o exemplo e a força motriz para a realização de outras atividades na escola.» (Hungria);

. «Foi uma formação muito séria em que todos fomos desafiados e responsabilizados por um trabalho constante...com demonstrações públicas do trabalho que estávamos a desenvolver. Seremos expostos como alunos...foi uma abordagem quase “radical” em relação ao que estou habituado... é algo a repetir, se possível!» (Hungria);

. «...não parecia existir um interesse genuíno na nossa presença e, na entrevista, deu para perceber que não tinham prestado atenção às razões que tinham motivado a visita» (Itália);

. «Esta formação foi muito relevante para mim, pois aprendi e aprofundei competências musicais e pedagógicas para o meu trabalho em sala de aula. Sabendo que existem muitas dificuldades nos dias de hoje, com a motivação dos alunos, na aprendizagem do repertório clássico, foi possível desmistificar alguns dos conceitos e traduzi-los para uma aprendizagem mais cooperativa, proactiva e motivadora para os alunos. Mesmo que a formação tenha sido realizada num período curto de tempo, com certeza “guardei” para mim, informação valiosa, para a minha prática profissional» (Reino Unido2);

. «Eu recomendaria esta formação a qualquer professor de música, pois sendo eu uma instrumentista, consegui ver e praticar outras abordagens muito interessantes do estudo da música através da expressão e da compreensão do corpo e da música» (Espanha).

Ainda no que diz respeito ao feedback dos professores, a análise dos relatórios escritos indica que, apesar de bastantes positivos no que diz respeito à participação de cada um no projeto, os professores são muito mais efusivos e capazes de transmitir com clareza os impactos a nível pessoal em contextos informais ou então nas reuniões de disseminação das atividades, onde se expressam oralmente.

Ao nível da **escola**, o impacto foi multidimensional, criando uma dinâmica interna de questionamento, discussão e envolvimento num processo de transformação. A participação de professores nas atividades de mobilidade mas também o desenvolvimento de projetos piloto e a dinamização de workshops permitiu que toda a escola tivesse informação regular acerca do projeto. Neste aspeto, foram relevantes os vários *posts* na página de *facebook* da escola e as atividades internas de disseminação (palestra, café-concerto e concerto com o produto de um dos workshops/projeto piloto) a que assistiram centenas de pessoas. Um aspeto relevante foi a abertura ao diálogo entre as disciplinas de instrumento e formação musical, tradicionalmente alvos de críticas mútuas.

Em relação ao **sistema de ensino**, não se esperam resultados imediatos. Para além das apresentações em conferências, estão previstas atividades de disseminação que têm como intenção a criação de uma base crítica mais informada e questionadora do sistema. É interessante o testemunho de alguns professores, afirmando que, ao nível das práticas, o que se faz noutras escolas é ainda mais tradicional do que se faz nesta instituição. Por essa razão, assume-se como interessante a possibilidade de alargar a discussão a outras instituições de ensino similares.

## 5. Discussão Final

Fazendo um resumo acerca dos impactos do projeto, de acordo com os documentos de reflexão e avaliação, os objetivos do projeto foram plenamente atingidos ou mesmo ultrapassados, com algum impacto imediato nas práticas correntes mas com um enorme potencial de impacto no futuro, tendo sido realçada uma postura mais autocrítica por parte dos professores, assumindo que outras abordagens poderão ser mais adequadas à atual população escolar. Esta consciência, juntamente com as experiências formativas, fez com que os professores estejam mais ávidos de formação, manifestando interesse em participar em projetos futuros e investir pessoalmente em formação contínua.

Nos órgãos de gestão o impacto foi muito grande porque a maior parte dos modelos e práticas visitados estão em linha com os valores inseridos no projeto educativo mas, apesar de criada uma dinâmica de *escola aprendente* e de *inquiétude* e iniciadas discussões com vista à mudança interna, só se esperam resultados concretos a médio prazo. No entanto, o projeto reforçou a dimensão de investigação acerca de práticas e de modelos de ensino e foi muito relevante o contacto, que se pretende continuado, com 10 instituições de ensino superior estrangeiras.

No final do projeto o que fica de mais relevante é a consciência de que há caminhos alternativos às práticas que têm vindo a ser replicadas pelas escolas de música portuguesas. O contacto com países que passaram pelo mesmo processo de questionamento e transformação é uma mais-valia para motivar uma mudança individual e institucional que tente dar resposta às dificuldades com que o sistema se tem deparado, e que vão de encontro às especificidades e interesses dos alunos. A criação de um grupo de professores *inquietos* e *insatisfeitos* em relação à sua formação inicial e à sua prática, *exigindo* mais e melhor formação, associada a uma gestão escolar que defende uma transformação institucional discutida e construída por todos os atores educativos é a maior conquista deste projeto.

Finalmente, há dimensões que ultrapassam o fim formal do projeto, não apenas nas pequenas mudanças na prática dos professores, mas também na promoção de uma discussão que se pretende interna, ao nível da escola, mas também dar um contributo para o alargamento a todo o sistema de ensino de música português. Por essa razão, são vistas como importantes as atividades de disseminação

fora do contexto interno: 1) apresentação dos resultados a escolas do ensino especializado de música; 2) definição de necessidades de formação para professores de música e 3) participação em eventos diversos para desenvolvimento das problemáticas e estratégias abordadas no projeto.

Como produto concreto, a médio prazo, e fruto das alterações a promover no âmbito interno, espera-se a criação de um documento com propostas de alteração ao sistema de ensino de música a enviar ao Ministério da Educação. Ao nível da transferibilidade de resultados, assume-se a impossibilidade de replicar as condições da formação externa. No entanto o primeiro objetivo, e que está ao alcance da escola, é a criação de uma base alargada de discussão crítica mais informada que poderá, a médio prazo, permitir a transformação do sistema *de baixo para cima*.

## 6. Referências

Beegle, A. C. (2010) A Classroom-Based Study of Small-Group Planned Improvisation with Fifth-Grade children. *Journal of Research in Music Education* 58(3): 219–239. doi:10.1177/0022429410379916

Berger, G. (2009). A Investigação em Educação, Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28: 175-192.

Costa, J. A. (2010). *A relevância dos contextos educativos para a promoção de motivação e participação no ensino vocacional de música*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal.

Custodero, L. A., e Xu, Z. (2008). Teachers as researchers: The use of video analysis in early childhood music educator preparation. In L. Suther (Ed.), *Proceedings of ECME Commission - 13th International Seminar of ISME: Music in the early years: Research, Theory and Practice* (14-19 July 2008), Centro Giovanni XIII, Frascati, Rome, Italy.

Elliott, D. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press.

Elliott, D., e Silverman, M. (2015). *Music matters: A philosophy of music education (2nd ed.)*. New York: Oxford University Press.

Freire, P. (1983). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hallam, S., e Creech, A. (2010). *Music Education in the 21st Century in the United Kingdom: Achievements, Analysis and Aspirations*. Institute of Education - London.

## Seleção e Criação de Exercícios para a Resolução de Diferentes Problemas Técnicos no Contrabaixo: Uma Abordagem Técnica Aliada à Teoria Musical

Ana Margarida de Sousa  
Universidade do Minho  
anamsousa9@gmail.com

**Resumo:** Se determinar o que ensinar numa dada área disciplinar deve ser alvo de uma reflexão atenta por parte de um conjunto de pedagogos dessa mesma área, a determinação de quando e como ensinar exige um conhecimento sobre o modo como se processa o desenvolvimento cognitivo, para que se defina, na medida do possível e salvaguardando as variações existentes das características individuais, aquilo que o aluno está de facto apto a aprender. O programa oficial da disciplina de Contrabaixo pelo facto de não ter acompanhado as sucessivas reformas aos planos de estudos do ensino especializado da música, carece de orientações fundamentadas e adequadas às características dos alunos que agora iniciam o estudo do instrumento por volta dos 9/10 anos de idade. No âmbito do relatório de estágio conducente ao grau de mestre pela Universidade do Minho, foi elaborado um estudo sobre a adequação/desadequação dos conteúdos técnicos e musicais previstos no programa oficial em vigor e, seguindo essa linha condutora, elaborada uma proposta de reformulação das orientações curriculares dirigidas ao 1º e 2º graus do ensino especializado da música, através de exercícios compilados num manual que pretende aliar a abordagem técnica do instrumento à teoria musical.

**Palavras-chave:** Contrabaixo; Ensino Artístico Especializado; Orientações Curriculares; Manual.

### 1. Contextualização do Ensino do Contrabaixo

A elaboração deste trabalho advém da necessidade/dificuldade sentida ao longo da minha experiência profissional enquanto professora de Contrabaixo sobre a definição dos conteúdos a serem ministrados aos alunos que iniciam o estudo deste instrumento e a forma como esses mesmos conteúdos podem ser ensinados com vista à potencialização das competências musicais. Esta dificuldade prende-se com a imposição de adaptação dos conteúdos programáticos previstos na matriz oficial em vigor e pela indefinição clara dos conteúdos técnico-musicais a serem aprendidos no início do estudo do Contrabaixo.

Embora exista uma matriz programática em vigor nos conservatórios públicos de Lisboa, Porto e Aveiro, a partir da minha experiência de lecionação, assim como um levantamento feito junto de vários professores de Contrabaixo (Sousa, 2017), pude perceber que se trata de uma matriz extremamente difícil de levar a cabo pelo facto de se revelar desadequada face às características físicas e cognitivas dos alunos que agora têm a possibilidade de iniciar os seus estudos do instrumento por volta dos 9/10 anos de idade por via do ensino especializado da música em regime articulado.

Convém aqui relembrar que até 2013 a larga maioria das academias e conservatórios de música funcionavam em regime de paralelismo pedagógico e teriam, portanto, de cumprir os documentos orientadores em vigor nas escolas das quais estavam pedagogicamente dependentes. A necessidade de adaptação dos conteúdos programáticos previstos no programa oficial de Contrabaixo tornou-se impositiva e premente.

Numa investigação levada a cabo no âmbito da elaboração do projeto de investigação-ação conducente ao grau de Mestre em Ensino de Música da Universidade do Minho, foi possível perceber que o programa oficial de Contrabaixo data de 1974 e não acompanhou as posteriores e sucessivas reformas do ensino especializado da música.

A data deste documento é concordante com a altura da proposta de reforma do sistema educativo português levada a cabo pelo Ministro da Educação José Veiga Simão em 1971. No âmbito desta reforma, o Conservatório Nacional funcionaria no ano letivo 1970/1971 em regime de Experiência Pedagógica pela necessidade de ser promovida «uma gradual adaptação dos planos de estudo, programas e métodos de ensino» (Gomes, 2000, p. 62).

Nesta proposta de reformulação do sistema educativo, o ensino da música passaria a estar organizado de acordo com a estruturação do ensino genérico. O ensino genérico previa então 3 ramificações possíveis para o ensino liceal que se iniciava aos 14 anos de idade e se prolongava até aos 17 – ensino liceal clássico, ensino liceal técnico e ensino liceal artístico. Era apenas nesta altura que se iniciariam os estudos musicais numa vertente especializada.

Ainda no âmbito da implementação da Experiência Pedagógica de 1971, funcionou no Conservatório Nacional uma secção da Escola Francisco Arruda com vista à «realização do ensino integrado da música e da dança ao nível do ensino básico» (Gomes, 2000, p. 63). O ensino básico tinha uma duração de 4 anos e preconizava uma formação geral da música, mantendo-se a formação especializada apenas no ensino liceal artístico. Como refere Sousa (2017, p. 49), foi em 1973 aprovado o plano de estudos para o curso de instrumento e que «previa a organização do curso de instrumento dividido em curso básico, curso geral e curso complementar, iniciados no 5º ano de escolaridade e com uma duração total de 8 anos de estudo de instrumento». Por esta altura, ainda que fosse exigida a conclusão do curso de nível básico, apenas o plano de estudos para o curso geral de música foi aprovado. Carlos Gomes (2000, p. 70) refere, inclusivamente, que «[n]ão é claro que estivesse previsto para todos os instrumentos um curso básico específico». O autor refere ainda que «até ao final de 1973 não estavam elaborados os programas, quer do nível básico quer do nível complementar, da maioria das disciplinas» (Gomes cit. in Sousa, 2017). Este era o caso da disciplina de Contrabaixo.

Este regime de experiência pedagógica prolongou-se até à criação, em 1983, do ensino vocacional da música integrado no ensino geral e por conseguinte iniciado aos 9/10 anos de idade (Decreto-lei nº



310/83, de 1 de julho). Esta nova reformulação do ensino só teve, no entanto, o seu plano de estudos aprovado em 1984, com a Portaria nº 294/84, de 17 de maio, altura em que foi também determinada a aplicação dos programas curriculares da experiência pedagógica de 1971 (Despachos 78/SEAM/85, de 9 de outubro e 65/SERE/90, de 23 de outubro). A este respeito diz-nos Carlos Gomes (2000, p.87) o seguinte:

Na realidade, toda esta reforma [operada pelo Decreto-lei nº 310/83 de 1 de julho] foi feita sem que tenham sido elaborados novos programas, sendo que os programas à data existentes eram, em grande parte, ou a reposição dos programas lecionados nos cursos superiores ou completos previstos pelo Decreto-Lei nº 18881, de 25 de setembro de 1930, ou tinham sido elaborados após o 25 de Abril de 1974 pressupondo um nível terminal idêntico ou superior a estes.

O programa de Contrabaixo parece estar em concordância com esta afirmação. O documento estaria inicialmente organizado em 6 partes. No entanto, com a reforma do ensino em 1973, como já vimos, o curso passaria a ter uma duração de 8 anos. Assim, a partir de 1974, o documento orientador programático foi reformulado. Os conteúdos previstos para o 5º ano do curso geral foram atribuídos ao 5º e 6º anos e os conteúdos previstos para o 6º ano atribuídos agora ao 7º e 8º anos do curso.

Uma análise às matrizes curriculares em vigor antes da reforma de 1973 permite perceber que, até esta altura (e pelo menos desde 1930), o curso de Contrabaixo teria uma duração de apenas 4 anos (ou 5 anos conforme a proposta de reforma pelo Conservatório Nacional em 1966 mas que não chegou a ser implementada) e nunca 6 (Sousa, 2017) como se poderia perceber a partir do programa oficial.

Existem fortes indícios que levam a crer que o programa de Contrabaixo tenha sido elaborado a partir do programa de violoncelo. Por um lado, para matrícula no 4º ano do curso geral de Contrabaixo era exigido o 3º ano do curso geral de Violoncelo que na sua totalidade tinha uma duração de 6 anos e, portanto, coincidiria com a organização em 6 partes do programa oficial de contrabaixo. Por outro lado, o programa de Contrabaixo define a escala de dó maior como a primeira escala a ser aprendida no contrabaixo. Poderíamos à primeira vista pensar que a definição desta escala tem subjacentes as questões da teoria musical pelo facto de constituir escala modelo do sistema tonal. No entanto, a primeira escala prevista no método de ensino indicado pelo programa oficial é a escala de sol maior.

Olhando às questões de execução técnica dos dois instrumentos faz sentido que a primeira escala a ser aprendida no Violoncelo seja a escala de dó maior e por seu lado a primeira escala a ser aprendida no contrabaixo seja a escala de sol maior.

Como é verificável houve um esforço de reformular e democratizar o ensino especializado da música. Porém dos dois grandes pilares que sustentam a prática pedagógica (planos de estudo e

matérias/programas curriculares) apenas o plano de estudos sofreu alterações desde a data de criação do programa de Contrabaixo (1974) (Sousa, 2017, p. 51).

Para uma análise rigorosa da adequação/desadequação do programa oficial de Contrabaixo, importa uma análise às idades de início do estudo de instrumento e à organização da carga horária da disciplina de instrumento. Em 1974, data da elaboração do programa de Contrabaixo, o curso deste instrumento poderia ser iniciado a partir dos 14 anos de idade. Já em 1984, com a aprovação do plano de estudos advinda da reforma educativa de 1983, a aprendizagem do instrumento seria idealmente iniciada aos 10 anos de idade. De facto, se tivermos em consideração a forte probabilidade de o programa de Contrabaixo ter sido elaborado a partir do programa de Violoncelo, aplicando-se portanto «a reposição dos programas lecionados nos cursos superiores ou completos previstos pelo Decreto-Lei nº 18881, de 25 de setembro de 1930» (Gomes, 2000 p. 87), e a referência que o mesmo autor faz ao Despacho nº 65/SERE/90, citando que: «até à entrada em vigor da próxima reforma do ensino da música, deverão aplicar-se os programas da experiência pedagógica de 1971» (Gomes, 2000, p. 87), o curso geral de Contrabaixo poderia, em 1930, ser iniciado até aos 25 anos de idade.

Relativamente à carga horária semanal da disciplina de instrumento, referente à reforma de 1983 e aprovada em 1984 pela Portaria nº 294/84, de 17 de maio, estava prevista uma aula semanal de 60 minutos passível de ser dividida em 2 aulas semanais de 30 minutos ou 3 aulas semanais de 20 minutos. Por seu lado, a Portaria nº 691, de 25 de junho de 2009, veio determinar uma aula individual de 45 minutos, mais uma aula de 45 minutos que poderia ser lecionada individualmente ou a grupos de dois alunos. Já em 2012, a Portaria nº 225/2012, de 30 de julho, determinou, para a disciplina de instrumento, a atribuição de uma aula individual de 45 minutos e uma aula de 45 minutos para grupos de dois alunos ou uma aula de 90 minutos para grupos de 2 alunos ou ainda, somente uma aula 45 minutos a ser lecionada individualmente.

Abrindo-se esta última possibilidade, grande parte das academias passou a organizar a disciplina de instrumento numa aula individual de 45 minutos por semana. Perante isto, verificamos que: 1) a idade de início do estudo do instrumento passou dos 14 anos para os 10, e 2) o tempo útil de aula passou para metade sem que os conteúdos programáticos tenham sido revistos.

Uma análise aos programas de 11 escolas do ensino especializado da música permitiu identificar as discrepâncias das práticas implementadas. Se em 3 dos conservatórios públicos, que se regem pelo programa oficial, se prevê a aprendizagem do âmbito de 2 oitavas e meia (12 posições) ao longo do primeiro ano de estudo do contrabaixo, a larga maioria (ou a totalidade) das 11 escolas abordadas, restringe este conhecimento a apenas uma oitava. No que respeita aos golpes de arco a serem aprendidos, o programa oficial prevê a aprendizagem de 8 golpes de arco durante o 2º ano de estudo do instrumento. Já as adaptações elaboradas pela grande maioria das academias analisadas restringem

este conhecimento a apenas 3 golpes de arco a serem aprendidos ao longo dos dois primeiros anos de estudo do contrabaixo. Ainda a este respeito, num inquérito realizado a 9 professores, a larga maioria dos inquiridos concordou com a excessiva dificuldade e extensão do programa oficial de Contrabaixo. Desta análise, destacam-se 4 questões: 1) o programa oficial define as obras a serem estudadas impossibilitando a diferenciação pedagógica e a definição de um repertório que vá ao encontro das características, expectativas e gosto dos alunos; 2) as escolas que utilizam o programa oficial salvaguardam a diferenciação pedagógica através da possibilidade do estudo de peças de dificuldade semelhante ou superior àquelas previstas no programa oficial; 3) não há homogeneidade entre escolas nos conteúdos do 1º e 2º graus; 4) as principais adaptações ao programa são realizadas ao nível da quantidade e não da qualidade dos conteúdos, uma vez que não são definidos conteúdos teóricos como tonalidades, células rítmicas e compassos que permitam a articulação com a Formação Musical.

Em 2013 a aprovação do estatuto de autonomia pedagógica dos estabelecimentos de ensino particular e cooperativo veio determinar a possibilidade de «organização e funcionamento pedagógico, quanto a projeto curricular, planos de estudo e conteúdos programáticos» (Decreto-Lei n.º 152/2013 de 4 de novembro). Também o programa de Contrabaixo disponibilizado pelo Conservatório Calouste Gulbenkian de Aveiro, e que corresponde a uma cópia do utilizado no Conservatório Nacional, inclui a indicação de que as obras e estudos nele previstos possam ser substituídos por outros de igual grau de dificuldade. Tanto num caso como no outro existe margem de autonomia para que o professor de instrumento possa fazer a gestão daquilo que os seus alunos aprendem. Poderão, no entanto, colocar-se as seguintes questões:

1) Estarão as práticas educativas das várias academias do ensino particular e cooperativo próximas daquilo que são as práticas dos conservatórios públicos?

2) Não estarão as opções tomadas isoladamente pelo professor de instrumento impressas das suas próprias expectativas e aspirações?

3) Serão as expectativas dos alunos, projeto educativo das escolas, meio sociocultural no qual a escola se insere, tidos em conta quando essas opções são tomadas?

Neste sentido, creio que se impõe uma reflexão partilhada, atenta e tão bem fundamentada quanto possível para que se defina, ainda que salvaguardando a diferenciação pedagógica e projeto educativo da escola, aquilo que o aluno iniciante necessita e está preparado para aprender.

## 2. Aspetos do Desenvolvimento Cognitivo

A psicologia do desenvolvimento cognitivo constitui um importante e incontornável alicerce para a compreensão da forma como se processa a aprendizagem e, por conseguinte, para a definição sobre o

quando da aprendizagem das diferentes matérias de uma dada área disciplinar. Da principal teoria de desenvolvimento cognitivo se traçaram as linhas orientadoras para uma investigação sobre o desenvolvimento cognitivo musical. Arnold Gesell (cit in Crain, 1992) foi o investigador que primeiro propôs uma maturação intelectual sequencial e invariável.

Numa experiência que poderá aproximar-se da execução instrumental pelo envolvimento das faculdades sensoriomotoras, faço aqui alusão a uma das experiências levadas a cabo por Gesell (cit in Crain, 1992) e que, segundo o autor, comprovam a inexistência de benefícios em ensinar algo que as crianças não estão preparadas para aprender. Gesell (cit in Crain, 1992) treinou uma de duas crianças gémeas para subir escadas e manipular cubos, no entanto, esta mostrou uma superioridade muito pouco significativa face à criança que não fora treinada.

Na linha de pensamento de Gesell, Piaget (cit in Sprinthall e Sprinthall, 1993) identificou 4 estádios de desenvolvimento cognitivo: o Estádio Sensorio-motor (0-2 anos); Intuitivo ou Pré-operatório (2-7 anos); Operações Concretas (7-11 anos) e Operações Formais (11-16 anos), e embora seja possível encontrar características cognitivas do estádio anterior ou do estádio seguinte, Piaget ressalva a impossibilidade de antecipar a maturação intelectual ou a superação de um atraso do desenvolvimento cognitivo.

Uma vez que o objetivo desta comunicação é a apresentação de uma proposta de definição dos conteúdos técnico-musicais a serem aprendidos ao longo do 1º e 2º anos de aprendizagem do contrabaixo no regime de ensino articulado, centrar-me-ei nas características do desenvolvimento cognitivo dos estádios das operações concretas (7-11 anos) e no estádio das operações formais (11-16 anos).

No estádio das operações concretas o pensamento das crianças torna-se progressivamente mais concreto e literal. A criança assumirá, por exemplo, o valor absoluto da semínima num compasso em que a semínima é a unidade de tempo e terá dificuldade em compreender a relatividade dos valores das figuras rítmicas. Assim, não existirá vantagem recorrer ao pensamento abstrato nestas idades. As crianças destas idades tendem a abordar os problemas de forma empírica e ditada pela realidade perceptível.

No estádio das operações formais o adolescente é já capaz do exercício de metacognição e da formulação de hipóteses para a resolução de problemas. O adolescente mais facilmente compreenderá a ciclicidade da escala diatónica e por conseguinte a técnica de execução no contrabaixo sem que lhe seja ensinada a execução individual de cada nota. Uma característica importante operada nesta fase respeita à tomada de consciência de diferentes estratégias de aprendizagem. O adolescente está por isso mais apto à autocorreção.

Vários estudos foram levados a cabo no sentido de comprovar a aplicabilidade destes princípios piagetianos à música, nomeadamente pela investigadora Marilyn Zimmerman (1971). A autora alerta, no entanto, para a dificuldade de comprovação dos resultados obtidos devido à dificuldade de despiste das questões relacionadas com a memória auditiva e compreensão verbal das crianças intervenientes.

Em várias investigações sobre a perceção auditiva, Petzold (1963), Smith (1914), Wolner e Pyle (1933) citados por Zimmerman (2011) concluem que: 1) os intervalos de maior âmbito são mais facilmente percecionados; 2) a capacidade de distinção intervalar evolui com a idade sendo que a maior evolução ocorre entre os seis e os nove anos de idade; 3) a distinção intervalar e assimilação de frases melódicas está diretamente relacionada com a memória tonal que é mais notoriamente desenvolvida entre os oito e os nove anos de idade, sendo que após esta idade há um período de estabilização; 4) o desenvolvimento da perceção harmónica e polifónica parece só acontecer a partir dos oito anos de idade, embora não seja claro que este dado possa ser influenciado pelo maior ou menor contacto com as convenções harmónicas da música ocidental ou pela dificuldade da criança em se abstrair da linha melódica dominante; (5) a perceção rítmica depende da capacidade de foco da criança numa célula rítmica dominante; (6) não há consenso entre os investigadores acerca de qual elemento musical se desenvolve primeiro (se a perceção melódica ou se a perceção rítmica); 7) a perceção de dinâmicas parece desenvolver-se bastante cedo e não necessita de especial orientação formal; (8) a perceção harmónica e polifónica é a última a ser desenvolvida, talvez pela dificuldade da criança em se abstrair de um elemento dominante; (9) aos oito anos de idade parece haver um período crítico para o desenvolvimento da perceção harmónica (Sousa, 2017, p. 19 e 20). A autora conclui, por fim, que a perceção auditiva a estímulos musicais segue uma sequência de desenvolvimento e parece evoluir simultaneamente, com a idade mas com limitações que parecem acontecer até por volta dos nove anos de idade. Estas capacidades desenvolvem-se com a capacidade de memória e aumento do período de atenção.

Na análise das respostas de dois grupos de crianças/adolescentes com idades compreendidas entre os 8 – 11 anos e os 14 – 19 anos, sobre se um dado excerto pertenceria ou não à mesma obra, Howard Gardner e Donna Bridgeman (cit in Gardner, 1994) identificaram respostas que parecem coadunar-se com os princípios caracterizadores do estágio das operações concretas e o estágio das operações formais atribuídos respetivamente a cada um dos grupos. As crianças mais novas basearam as suas respostas na perceção sensorial, enquanto os adolescentes racionalizaram as suas respostas com base nas características estilísticas de cada obra.

A abordagem de Keith Swanwick e Jule Tillman (1986) ao estudo da evolução do pensamento musical constitui, talvez, aquela que mais esclarecimento oferece ao entendimento de como se processa a aprendizagem da música (Sousa, 2017, p. 26). Enquanto a maioria dos estudos sobre o

desenvolvimento cognitivo musical analisa as características do pensamento associadas à percepção auditiva, Keith Swanwick e Jule Tillman (1986) procuraram uma avaliação mais consistente do pensamento musical através da análise de composições feitas por crianças com idades entre os 3 e os 11 anos. Os autores identificaram padrões consistentes e sequenciais de manipulação dos elementos musicais. Uma primeira fase passa pela exploração sensorial e intuitiva dos sons passando depois a uma fase de manipulação mais consciente dos mesmos. Numa segunda fase verifica-se o desenvolvimento de uma capacidade de exploração expressiva dos sons, acontecendo primeiramente a um nível pessoal e que progressivamente se vai tornando mais convencional. Numa terceira fase surge a exploração da forma, que acontece inicialmente a um nível especulativo para se tornar num nível idiomático. A última fase do desenvolvimento musical verifica-se uma identificação pessoal com determinados elementos musicais. A música passa a ter um valor simbólico. Esta identificação pessoal passa a ser gradualmente sistematizada.

### 3. Manual de Exercícios

A definição dos conteúdos técnico-musicais a serem aprendidos numa fase inicial do estudo do contrabaixo procurei fazê-la à luz das investigações produzidas sobre o desenvolvimento cognitivo musical. No entanto, pela complexidade desta matéria, esta definição e organização foi também realizada com base na minha experiência de ensino. A dificuldade talvez mais evidente que pude identificar nos primeiros anos do estudo do contrabaixo prende-se com a execução mecanizada do instrumento e que, por conseguinte, constitui um obstáculo ao pleno desenvolvimento das competências musicais.

Sobre a necessidade do desenvolvimento de competências técnicas que permitam a execução do instrumento, Gardner (1994) refere que:

por volta dos 7 anos de idade a criança já detém todas as destrezas necessárias à percepção e performance musicais. As propriedades métricas, escalas, harmonias, cadências e motivos do seu sistema musical já podem ser compreendidas, porém carece de fluência nas competências motoras que permita a execução instrumental (Sousa, 2017, p. 31).

Se por um lado existe uma clara orientação e necessidade óbvia de domínio técnico do instrumento, acredito que este domínio técnico não deva ser desprovido de uma consciência musical. A insistência numa abordagem dos conteúdos técnicos aliados à teoria musical permitirá uma maior interdisciplinaridade com a Formação Musical, não apenas no que respeita à leitura da notação musical, mas também em domínios como a manipulação de padrões rítmico-melódicos, harmonia (através da execução melódica de acordes), pulsação, métrica, divisão binária e ternária do tempo, intensidade ou timbre.

Ao longo da minha experiência de ensino pude observar que os conteúdos técnicos do instrumento são habitualmente abordados consoante surjam nas obras estudadas pelos alunos e por isso muitas vezes sem uma reflexão cuidada sobre aquilo que será mais útil ao aluno e que torne a sua aprendizagem mais eficaz. Através de exercícios curtos e facilmente memorizáveis, pretendi proporcionar recursos que possam facilmente ser reutilizados noutros contextos, nomeadamente em obras novas a serem executadas pelos alunos ou exercícios de improvisação, garantindo desta forma a diferenciação pedagógica. Assim, procurando corresponder à teoria de desenvolvimento musical de Keith Swanwick, (1988) a primeira abordagem ao instrumento é feita com a técnica do pizzicato, garantindo desta forma uma exploração sensorial do som facilitada por se retirar a dificuldade inerente à execução com arco. A abordagem à técnica de execução em pizzicato não é desprovida de uma orientação musical, já que a partir dos exercícios executados em pizzicato são abordados os conteúdos musicais da pulsação e métrica. Não se pretende que o aluno compreenda unicamente a organização dos compassos em 2, 3 ou 4 tempos, mas também e fundamentalmente a sua relação direta com o fraseado musical.

Numa lógica de progressiva complexidade técnica, mas também musical, pretendeu-se contrariar a execução mecânica que é tão comum entre os alunos de cordas. Para tal, foi colocada a ênfase na compreensão analítica e progressivo domínio auditivo dos intervalos melódicos que permitam o desenvolvimento da capacidade de audição, ao invés da associação de uma dedilhação à nota escrita na partitura. Será o desenvolvimento desta capacidade de audição que permitirá a compreensão da partitura escrita, a execução de ouvido ou a correção da afinação.

Assim, foi objetivo desta seleção e organização sequencial dos conteúdos técnico-musicais criar uma ferramenta que servisse simultaneamente de orientação ao professor e de apoio ao estudo individual dos alunos e que possa abrir caminho à reflexão conjunta sobre aquilo que deve ser ensinado numa fase inicial do estudo de contrabaixo.

#### 4. Referências

- Crain, W. (1992). *Theories of Development: Concepts and Applications* (2016th ed.). Prentice Hall.
- Gomes, C. (2000). *Contributos para o Ensino Especializado de Música em Portugal*. Memória Final do CESE em Direção Pedagógica e Administração Escolar. Instituto Jean Piaget-Escola Superior de Almada.
- Gardner, H. (1994). *The Arts and Human Development: With A New Introduction by The Author*. New York: Basic Books.
- Larsen, R. L. (1973). Levels of conceptual development in melodic permutation concepts based on Piaget's theory. *Journal of Research in Music Education*, 21(3), 256–263. <http://doi.org/10.2307/3345095>



Petzold, R. (1963). The Development of Auditory Perception of Musical Sounds by Children in the First Six Grades. *Journal of Research in Music Education*, 11(1), 21-43. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3344529>.

Pflederer, M., e Sechrest, L. (1968). Conservation-type responses of children to musical stimuli. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 13, 19–36.

Serafine, M. L. (1980). Piagetian Research in Music. *Council for Research in Music Education*, 62, 1–21.

Simandl, F., e Zimmermann, F. (1904). *New Method for the Double Bass*. New York: Carl Fischer, Inc.

Smith, F. (1914). Effect of Training on Pitch Discrimination. *Psychological Monographs*, 17(3), 67–103.

Sousa, A. (2017). *Seleção e criação de exercícios para a resolução de problemas técnicos no contrabaixo*. Relatório de Projeto de Investigação-ação. Braga: Universidade do Minho.

Sprinthall, N., & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.

Swanwick, K., e Tillman, J. (1986). The Sequence of Musical Development: A Study of Children's Composition. *British Journal of Music Education*, 3(3), 305–339. Disponível em: <http://doi.org/10.1017/S0265051700000814>

Swanwick, K. (1988). *Music, Mind, and Education*. New York: Routledge.

Tillman, J. (1987). *Towards a model of the development of children's creativity in music*. Tese de Doutorado, University of London. Disponível em: [http://eprints.ioe.ac.uk/6544/2/362449\\_VOL2.pdf](http://eprints.ioe.ac.uk/6544/2/362449_VOL2.pdf).

Wolner, M., e Pyle, W. H. (1933). An Experiment in Individual Training of Pitch Deficient Children. *Journal of Educational Psychology*, 24(8), 602–608. Disponível em: <http://doi.org/10.1037/h0072250>

Zimmerman, M. P. (1971). *Musical characteristics of children*. *Music Educators National Conference*, 1–32.

Zimmerman, M. P. (2011). Musical Characteristics of Children. *Visions of Research in Music Education*, 17. Disponível em: <http://www--usr.rider.edu/vrme-/>.

## Legislação

Decreto nº 18 881, de 25 de setembro de 1930 – Reestrutura o Conservatório nacional e define os planos de estudos de ensino da música e do teatro.

Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de julho – Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Portaria nº 294/84, de 17 de maio – Aprova o plano de estudos dos Cursos Gerais de música, a nível do ensino preparatório, assim como o plano de estudos do Curso Complementar de Música, ao nível do ensino secundário.

Despacho nº 78/SEAM/85, de 9 de outubro - Regulamenta os princípios a que deve obedecer o regime de transição para os novos planos de estudo do ensino vocacional da música.

Despacho n.º 65/SERE/90, de 23 de outubro – Introduz alterações ao mapa II anexo à Portaria nº 294, de 17 de maio, ao mapa II anexo ao despacho nº 76/SEAM/85, de 9 de outubro, e aos mapas I, II, III e IV anexos ao Despacho nº 78/SEAM/85, de 9 de outubro.

Portaria nº Portaria nº 691/2009, de 25 de julho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e Canto Gregoriano e aprova os respetivos Planos de Estudos.

Portaria nº 267/2011, de 15 de setembro - Procede à alteração da Portaria nº 691/2009, de 25 de junho, que cria os cursos básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Portaria nº 225/2012 de 30 de julho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e estabelece o regime relativo à organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos, bem como o regime de organização das iniciações em Dança e em Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Decreto-Lei nº 152/2013 de 4 de novembro - Aprova o Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo de nível não superior.

## O Ensino da Música e seus Diferentes Contextos

João Guimarães Ribeiro  
Universidade do Minho – CIEC  
grupomusiminho@gmail.com

António José Pacheco Ribeiro  
Conservatório do Vale do Sousa  
Universidade do Minho – CIEC  
antonio.pacheco@acmlousada.pt  
antoniopacheco@ie.uminho.pt

**Resumo:** *O Ensino da Música e seus Diferentes Contextos*, procura interrogar acerca de como um bem cultural, no contexto de ensino artístico especializado da música, é destinado apenas a algumas pessoas e baseado em justificativas da ordem da natureza de cada indivíduo: aptidão, dom, talento e vocação. A Educação Musical, de acesso generalizado, não permite senão uma tímida sensibilização para a música, porém, como acontece em muitos outros países, o ensino musical pode ser encontrado em diferentes instituições com um carácter formal, não formal e informal. Apesar desta diferente relação com o sistema escolar, qualquer das vias de ensino é válida na aquisição reconhecida de competências musicais. Nesta perspetiva, é importante analisar o que aconteceu na elaboração de uma estratégia geral de ensino da música, orientada, com base em dois princípios bem distintos: por um lado, para a maioria da população, o ensino genérico seguiu um caminho que oferecia o acesso generalizado e democrático, mas inconsequente; por outro lado, para uma minoria, os ramos de ensino, então criados, propuseram um ensino destinado apenas a algumas pessoas, designadamente com talentos específicos em alguma área artística. Esta assimetria entre o ensino *para alguns* e o *ensino para todos* repete-se, com maior ou menor peso na democraticidade, e deste modo, enquanto o ensino genérico for sendo estruturado por matrizes cada vez mais homogêneas e os diversos subsistemas de ensino musical mantiverem as suas especificidades, se compreende que apareçam diferentes contextos para o ensino da música, originando, por isso, uma apropriação da música com diferentes formas de incorporação nos indivíduos, mediante os diferentes cenários de interação social e cultural em que se encontram inseridos.

**Palavras-chave:** Contextos de Aprendizagem da Música; Ensino Genérico da Música; Ensino Artístico Especializado da Música; Cultura.

### 1. Introdução

O presente artigo organiza-se começando por abordar a importância da exposição à música, o mais cedo possível, das crianças. Segue-se uma apresentação do ensino da música no Ensino Genérico, Ensino Artístico Especializado da Música: Ensino Vocacional, Ensino Artístico Especializado da Música/Ensino Profissional e Ensino da Música em diferentes contextos. Por fim faz-se uma breve reflexão sobre as diferentes formas de ensinar Música em contextos diversificados.

## 2. Ensino de Música

«A música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número de eleitos; todo o ser humano tem algum potencial para aprender a música» (Gordon, 2008, p. 8). De acordo com a pesquisa desenvolvida por Gordon (2000), julga-se que uma grande parte dos neurónios e sinapses que poderiam ter sido utilizados para desenvolver a sensibilidade à música, e que não o foram, acabam por se transferir para outro dos sentidos, ou até mesmo por se perder, como forma de compensar a falta de desenvolvimento musical. O autor defende, ainda, que o nível de aptidão musical com que uma criança nasce irá diminuir se não for nutrido de forma regular e contínua, através da exposição à música, como tal, é imperativo que a relação com a música deva acontecer desde o mais cedo possível, pois a aptidão musical estabiliza a partir dos nove anos e «as influências do meio ambiente deixarão de ter qualquer efeito sobre esse potencial» (Gordon, 2000, pp. 9-10).

A exposição, desde muito cedo, a um contexto musical, contribui para o desenvolvimento humano a vários níveis e na forma como o cérebro se desenvolve e organiza, estando já reconhecidos e fundamentados em vários estudos todos os seus benefícios, nomeadamente no campo das neurociências. Alguns avanços em estudos do cérebro efetuados recentemente mostraram e elucidaram que o envolvimento ativo com a música influencia diferentes áreas de competências do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo (Hallam, 2010). Segundo Cardoso e Sabbatini (2000), existe uma grande influência e impacto nas capacidades cognitivas e nas memórias futuras em todas as crianças que experienciaram um meio onde os sentidos foram exponenciados, desde muito cedo, através da música.

No sentido de investigar sobre este tema, Teachout (2006) realizou uma pesquisa em vários e distintos estudos, com relevo nesta área, conseguindo desta forma concluir que a aprendizagem musical é associada de uma forma positiva a uma série de funções cognitivas, incluindo habilidades espaciotemporais (Hetland, 2000), integração visual-motora (Orsmond e Miller, 1999), atenção seletiva (Hurwitz, Wolff, Bortnick e Kokas, 1975), memória para estímulos verbais (Chan, Ho e Cheung, 1998; Ho, Cheung, e Chan, 2003; Jakobson, Cuddy e Kilgour, 2003; Kilgour, Jakobson e Cuddy, 2000), capacidade de leitura (Butzlaff, 2000) e capacidades matemáticas (Vaughn, 2000). Por sua vez, Vargas (2015) conclui que a música, para além de ativar o cérebro como um todo, estabelece conexões entre áreas responsáveis pelas emoções e memória e é uma fonte importante para estimular a dopamina, o neurotransmissor responsável pela sensação de prazer.

Embora vários autores estejam de acordo em relação ao contacto precoce e exposição contínua das crianças à música, por exemplo Brito (2003, p.35), refere que

(...) ao nascer, a criança é cercada de sons e esta linguagem musical é favorável ao desenvolvimento das perceções sensoriomotoras, dessa forma a sua aprendizagem se dá

inicialmente através dos seus próprios sons (choro, grito, risada), sons de objetos e da natureza, o que possibilita descobrir que ela faz parte de um mundo cheio de vibrações sonoras».

De acordo com Faria (2001, p.26) «(...) a música é um importante fator na aprendizagem, pois a criança desde pequena já ouve música, a qual muitas vezes é cantada pela mãe ao dormir.» Segundo Ilari (2006, p.16) «[a]s pesquisas mostram que o processamento e a evolução melódica têm início na infância, e as estruturas necessárias para a percepção tonal e rítmica estão disponíveis nos bebês muito antes que estas surgem em nossas práticas educacionais atuais». No entanto, não é com essa realidade idílica que os professores de música se deparam. Em muitos casos, a experiência com a música apenas surge quando os alunos chegam ao 5º Ano de Escolaridade do Ensino Básico, o que se traduz num facto oposto às ideias apresentadas por Gordon. As dificuldades que esses alunos irão encontrar são suscetíveis de colocar em causa, uma boa parte das suas expectativas e do seu desempenho musical.

O valor que a música tem sobre todos, independentemente das suas crenças, ideologias, religiões ou estatutos sociais, responsabiliza cada profissional para a promoção do ensino da música na sala de aula, criando uma educação para a cidadania. A constatação de que todos têm direito a aprender e a terem um grau de literacia musical, independentemente das diferentes capacidades e aptidões manifestadas, representa uma crença com repercussões efetivas no ensino da música. Autores tão diversos como Abeles, Hoffer e Klotman (1995), Cruvinel (2005), Elliott (1995), Eisner (1994), Hudak (2004), Kassner (2006), Mota (2007), Reimer (2003), Swanwick (2010), Vasconcelos (2007) e Vieira (2008, 2011) suportam esta crença.

Em Portugal, na atualidade, existe a intenção de oferecer a todos os indivíduos a oportunidade de aceder à música enquanto arte, linguagem e conhecimento, assim como a educação geral e plena do indivíduo, a qual acontece assystematicamente na sociedade, por meio, principalmente, da indústria cultural e do folclore, mas principalmente e systematicamente na escola ou em outras instituições de ensino. O atual sistema de ensino da música em vigor no nosso país prevê três tipos de ensino: o Genérico, exercido nas escolas de formação geral, o Vocacional, praticado nas escolas de música (academias e conservatórios), e o Profissional, feito nas escolas profissionais. Todos estes tipos de ensino se organizam com carácter formal (em escolas oficiais).

### 3. A Música do Ensino Genérico

O ensino da música na Educação Pré-Escolar, acontece considerando a Lei de Bases do Sistema Educativo da Educação, Lei nº 49/2005, publicada a 30 de Agosto, no entanto, não são dedicadas horas específicas a atividades musicais, sendo seguido o princípio de uma educação aberta e integrada de maneira a assegurar o desenvolvimento harmonioso e global da criança (Despacho nº 5220/97 – 2ª série,

de 04 de agosto). No 1º Ciclo do Ensino Básico, existe uma área denominada de Expressão Musical, que integra as Expressões Artísticas, que faz parte integrante do currículo do 1º Ciclo.

Tanto na Educação Pré-Escolar, como no 1º Ciclo do Ensino Básico, a Educação Musical está entregue aos educadores e professores titulares de turma, que na sua formação inicial (Formação de Educadores e Professores), recebem uma formação pedagógico-musical com muitas limitações, que se torna manifestamente insuficiente para exercer uma atividade pedagógica na área da Educação Musical.

O Ministério da Educação reconheceu esta insuficiência na formação académica, sendo assim, decidiu incluir um aspeto inovador no artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE, Lei nº46/86, de 14 de outubro), onde se prevê que o professor único possa ser coadjuvado em áreas especializadas. Isto foi reforçado no artigo 10º do Decreto-Lei nº344/90, de 2 de novembro, sobre o Sistema Artístico, quando prevê que componentes de educação artística possam ser ministradas por docentes especializados. Este aspeto foi ainda reforçado, em 2012, através do Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho.

A implementação das Atividades de Enriquecimento Curricular, a partir do ano letivo 2006/2007 (Despacho nº 12 591/2006 (2ª série), de 16 de Junho), e a inclusão da disciplina de Música neste contexto, no sistema educativo, retrocede-se o processo em várias décadas, uma vez que se volta a permitir que o ensino da música seja feito por docentes que não possuem a formação pedagógica e científica necessárias à implementação de um processo de ensino e aprendizagem correto, como comprova a alínea c) do nº2 do artigo 16º do Despacho 14460/2008: «Outros profissionais com currículo relevante». Ainda em 2012, através do Decreto-lei nº 139/2012, de 5 de julho, no seu artigo 14º, as mesmas características são consignadas às atividades de enriquecimento do currículo: no 2º Ciclo de Ensino Básico (5º e 6º anos de escolaridade), a Música integra-se dentro da área Educação Artística e Tecnológica e a disciplina chama-se Educação Musical, mantendo-se esta, tal como já vinha acontecendo, o seu carácter obrigatório. Na maior parte das escolas funciona dentro de um bloco de 90 minutos semanais.

No 3º ciclo do Ensino Básico, em particular nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, a matriz integra uma disciplina de oferta de escola na área artística ou tecnológica, de acordo com a sua especificidade e no âmbito do seu projeto educativo. Como tal, cada estabelecimento é que decide se implementa a música e em que moldes.

No 9º ano, não é contemplada e no ensino secundário, não se encontra previsto o ensino da Música nas escolas e os alunos que queiram prosseguir o estudo da Música terão que se inscrever numa escola especializada.

#### 4. Ensino Artístico Especializado da Música: Ensino Vocacional

O ensino vocacional da música é ministrado em escolas especializadas, que são chamadas de academias de música ou conservatórios. Até 1983, tinham um ensino tipo vertical e os planos curriculares regiam-se por uma reforma decretada em 1930. Com a entrada em vigor do Decreto-lei 310/83, de 1 de julho, os conservatórios passaram a ser escolas básicas e secundárias do ensino oficial ou particular e funcionam no regime de integração ou articulação.

Durante bastantes anos, a sua implementação foi bastante lenta: apesar de haver a pouco e pouco um aumento destas escolas, o seu acesso foi dificultado pela sua distribuição geográfica, e ainda agravado pelo facto de somente seis serem escolas oficiais e todas as outras pertencerem ao ensino particular ou cooperativo e, por isso, terem de cobrar propinas aos alunos. Como tal, só uma minoria da população podia ter acesso ao ensino vocacional da música. A partir da reestruturação do ensino da música, operada em 2007, esta situação alterou-se, uma vez que o ensino articulado da música se tornou gratuito; foi criada nova legislação onde são criados os novos Cursos Básicos e Secundários de Música (Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho; Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho; Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto; e atualmente as Portarias n.º 223-A/2018, de 3 de agosto, e n.º 229-A/2018, de 14 de agosto, definem os planos de estudos dos cursos básico e secundário de música.

O currículo do ensino especializado da música começa no 1º Ciclo do Ensino Básico, que é financiado em 50% e os planos de estudo integram:

- (i) Áreas disciplinares ou disciplinas de formação geral;
- (ii) Áreas disciplinares ou disciplinas de formação vocacional.

Os alunos podem frequentar o ensino da música em três regimes diferentes:

(i) Integrado – estudo de todas as componentes do currículo no mesmo estabelecimento de ensino (Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de Braga, Conservatório de Música do Porto, Escola de Música do Conservatório Nacional, Instituto Gregoriano de Lisboa, Agrupamento de Escolas de Vialonga, Conservatório de Música de Coimbra, Conservatório de Música de Aveiro de Calouste Gulbenkian, Agrupamento de Escolas da Bemposta e Conservatório de Música de Loulé, obviamente com um número reduzido de alunos);

(ii) Articulado – os alunos frequentam as disciplinas da componente de ensino artístico especializado numa escola de ensino artístico especializado de música e as restantes componentes numa escola de ensino regular (maior número de alunos);



(iii) Supletivo – os alunos frequentam as disciplinas do ensino artístico especializado numa escola de ensino artístico especializado de música, independentemente das habilitações que possuam.

Existe ainda a possibilidade de criar uma disciplina de Oferta de Escola, que será da responsabilidade da escola do ensino vocacional, podendo ser anual, bienal ou trienal. No ensino secundário, existe o Curso Secundário de Música, nas variantes de Instrumento, Formação Musical e Composição, Curso Secundário de Canto e o Curso Secundário de Canto Gregoriano, podendo funcionar igualmente em regime integrado, articulado e supletivo. Estruturam-se em três componentes de formação: geral, científica e técnica-artística. No regime articulado e supletivo, a formação geral faz-se na escola de ensino regular e a formação Científica e Técnica-Artística na escola do ensino especializado da música.

## 5. Ensino Artístico Especializado da Música: Ensino Profissional

Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro e do Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de novembro – Lei de Bases da Educação Artística - surge a formação profissional como uma modalidade especial de educação escolar, em substituição ao Ensino Técnico-Profissional em vigor desde 1983. Em Portugal, no âmbito do ensino profissional, são oferecidos cursos em diversas áreas de formação, nomeadamente artísticas: Artes do Espetáculo, Artes Gráficas, Património Cultural e Produção Artística. É na primeira categoria que se inserem os cursos profissionais da área da Música. A sua criação data de 1989 e as 10 escolas espalhadas pelo país, assim como as características do modelo de ensino que ministram, têm inevitavelmente introduzido mudanças no ensino especializado da música. As escolas profissionais de música surgem integradas no modelo de ensino profissional, cujo principal objetivo é o «contribuir para a realização pessoal dos jovens proporcionando, designadamente, a preparação adequada para a vida ativa» e «facultar aos jovens contactos com o mundo do trabalho e experiência profissional» (Art.º 3 do Decreto-Lei nº 26/89 de 21 de Janeiro). Apresentam atualmente alternativas ao nível do 3º Ciclo e do Ensino Secundário, oferecendo, inicialmente, os chamados cursos de Nível II e Nível III e hoje em dia conferem diplomas de Nível III e Nível IV, e são caracterizados por uma forte ligação com o mundo profissional. Tendo em conta o perfil pessoal, a aprendizagem realizada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local, podendo mesmo prosseguir os seus estudos no ensino superior.

Em jeito de conclusão, como se verificou, a situação do ensino de música em Portugal tem-se caracterizado por transformações profundas a nível de uma maior oferta do ensino da música, sobretudo

ao nível do ensino especializado da música, quer através do ensino vocacional, quer através do ensino profissional. Esta transformação do ensino da música teve início com a publicação do Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho, na qual se insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Dentro deste contexto, importa referir que a análise a ser feita no ensino genérico não deixa de ter em conta o modo como se articula ou não com o ensino especializado. As indefinições e desarticulações verificadas nas escolas de música do ensino genérico impõem um olhar atento sobre o modo como o ensino da música, no seu todo, decorre nas escolas públicas em Portugal, concretamente no ensino vocacional e no ensino genérico, tal como são definidos no Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Outubro. Esta divisão que se verifica constitui uma ramificação no ensino público de música e é, segundo Vieira, «consequência de um processo histórico de fragmentação do ensino da música dos conservatórios» (2008, p. 639). Brown, Collins e Duguid (1988, cit. in Cope, 1999) questionam a eficácia do ensino e aprendizagem musicais que se desenvolvem nas escolas regulares e que se afastam da realidade e da prática.

## 6. Ensino da Música em Diferentes Contextos

Existem, assim, outras formas de aprender música que não envolvam aulas de música lecionadas em escolas, conservatórios ou academias de música. Segundo Cope (2002), um dos elementos chave na aprendizagem musical informal é o contexto social, não só porque facilita a aquisição de competências musicais, mas porque permite a participação em projetos reais e contextualizados. A aprendizagem musical sem um contexto real, que permita vivenciar e experimentar a performance e o que se aprendeu a fazer no ensino formal, pode tornar-se altamente insatisfatória para o aluno. As atividades musicais desenvolvidas em contextos informais poderão ser importantes como complemento de aprendizagens formais, já que promovem conhecimentos e competências musicais, permitindo ao indivíduo que exerce competências e conhecimentos adquiridos em contextos formais.

Ao longo dos tempos o conceito de Educação foi mudando, acompanhando assim as transformações políticas e socioeconómicas de cada comunidade. Perante a conjuntura económica e de uma globalização cada vez mais rápida, as comunidades educativas começaram também elas a mudar, dando lugar e espaço a novas formas de educar. Assim, a educação passou de um meio completamente fechado (escola), para espaços diferentes como Associações, IPSS, Clubes Desportivos, Companhias de Teatro, Dança e Música, Ginásios, Academias e muitos outros. É nesta perspetiva que surgem muitos locais, enquanto contextos não formais e informais (comparativamente a uma sala de aula), onde se

desenvolvem atividades educativas musicais, com crianças com e sem formação musical. A ideia de que a escola responde a todas as necessidades educativas da vida humana não passa de uma ilusão em que, provavelmente, já ninguém acredita. «A escola perdeu o seu estatuto de veículo único ou sequer privilegiado da transmissão» (Pombo, Guimarães e Levy, 1993, p. 16). Em concordância com Arroyo (2000), acreditamos que os estudos que relacionam música e cultura (como a etnomusicologia) apontam que os espaços escolares – formais – de educação musical não são os únicos, mas sim apenas uma parte dos inúmeros contextos presentes no quotidiano das sociedades, urbanas ou não, onde experiências de ensino e aprendizagem da música acontecem. Desse modo, não podemos acreditar que os processos de Educação Musical ocorrem exclusivamente nas escolas de música institucionais; eles acontecem em distintos contextos culturais e sociais (Arroyo, 2000, p.11). As aprendizagens adquiridas fora da escola, quer seja na família, no grupo de amigos ou através dos meios de comunicação social, não podem ser ignoradas. Cada pessoa aprende ao longo da vida no seio da comunidade a que pertence. Outra das hipóteses colocadas é que a educação artística facilita as interações sociais e culturais, constituindo-se como um recurso incontornável para enfrentar as situações de tensão social, nomeadamente as decorrentes da integração de indivíduos provenientes de cultura diversas. A constante necessidade da sociedade atual de justificar e delegar as *culpas* para os outros, quando os resultados e as expectativas não são alcançados:

[n]ão está ao nosso alcance modificar. 'A culpa é do sistema', 'das estruturas' e quem o diz, afirma-o como se não fizesse, também, parte desse mesmo sistema, dessa mesma estrutura. 'A culpa é do ministérios'; 'A culpa é dos professores'; 'A culpa é da educação que não trazem de casa'; 'A culpa é do meio social em que vivem'...De mão em mão, 'a culpa é sempre dos outros' (Rodrigues e Rodrigues, 2003, p. 64).

No contexto das *práticas informais* dos músicos populares não há espaço para a figura do professor no sentido tradicional, como autoridade educativa tão marcante no seio da educação formal. A aprendizagem desenvolve-se quer individualmente, quer em grupo: « aprendizagem por pares<sup>2</sup> e aprendizagem em grupo<sup>3</sup> (Green, 2008b: 7). Ao longo deste tipo de processo de aprendizagem, centrado no conceito de musicalidade defendido por Elliott (1995), o importante é mesmo *fazer música*, tocar música e encontrar também motivação no ato de fazer música e tocar música em conjunto. É através desta prática musical intensa que também se desenvolvem aspetos técnicos de execução (embora não sejam entendidos pelos músicos populares como algo de fundamental) e acima de tudo, o prazer pela música.

---

<sup>2</sup> Tradução minha de «peer-directed learning».

<sup>3</sup> Tradução minha de «group learning».

## 7. Considerações Finais

A coexistência de diferentes contextos e formas de ensinar será mais benéfica ao desenvolvimento musical das crianças do que tentar separar estas realidades, ou até torná-las características de certos ramos de ensino, uma vez que, como verificamos, elas se entrecruzam em diferentes situações. O ensino formal, não formal e informal, promove processos pertinentes e úteis na sua complementaridade nos contextos de ensino da música existentes em Portugal. Nos diferentes ramos de ensino de música da escola pública é necessário fomentar cada vez mais essa complementaridade, de forma a potenciar uma pedagogia voltada para aprendizagens sólidas, criativas e capazes de responderem às solicitações da população escolar. Para isso, é necessário também promover a consciencialização destes processos na formação artística musical dos professores.

Este artigo procurou evidenciar diferentes formas de ensinar Música nos diversos contextos, tanto escolares como não-escolares. Existem muitos argumentos que se poderiam elencar de forma a ajudar nas escolhas dos alunos, por qualquer dos tipos de ensino de música referenciados, porém, neste texto, não se pretende definir qualitativa ou preferencialmente por alguma destas modalidades, nem tomar posições, mas, refletir sobre o assunto.

## 8. Referências

Abeles, H.F., Hoffer, C., e Klotman, R. (1995). *Foundations of music education*. New York: ThomsonSchirmer.

Arroyo, M. (2000). Transitando entre o “Formal e o “Informal”, um relato sobre a formação de educadores musicais. *Simpósio Paranaense de Educação*, 7. Londrina, pp.77-90.

Butzlaff, R. (2000). Can music be used to teach reading? In *Journal of Aesthetic Education*, vol.34 Nº3/4, Special Issue: The arts and academic achievement: what the evidence shows (autumn-winter, 2000), pp. 167-178. Disponível em: <http://www.gwern.net/docs/dnb/2000-butzlaff.pdf>. Acedido em: 26 de fevereiro de 2019.

Brito, T. A. (2003). *Música na educação infantil*. São Paulo: Peirópolis.

Campbell, P., e Kassner, C. (2006). *Music in Childhood. From Preschool through the Elementary Grades*. Thomson Schirmer.

Cardoso, S., e Sabbatini, R. (2000). *Aprendizagem e mudanças no cérebro. Cérebro e Mente*. Disponível em: <http://cerebromente.org.br/indexge.htm>. Acedido em: 28 de fevereiro de 2019.

Chan, A. S., Ho, Y. C., e Cheung, M. C. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature*, 396(6707), 128.

Cope, P. (1999). Community-based Traditional Fiddling as a Basis for Increasing Participation in Instrumental Playing. *Music Education Research*, pp. 61 – 73.

Cope, P. (2002). Informal Learning of Musical Instruments: The Importance of Social Context. *Music Education Research*, pp. 93 – 104.

Cruvinel, F. M. (2005). *Educação Musical e Transformação Social*. Goiânia, Brasil: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.

Delors, J., Mufti, I. A., Carneiro, R., Chung F., Geremek B., Gorham W., Kornhauser A., Maley M., Quero M.P., Savané A. A., Singh K., Stanvenhagen R., Suhr W., e Nanzhao Z. (1996). Educação, um tesouro a descobrir. *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições Asa.

Elliott, D. (1995). *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York. The Oxford University Press.

Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination – on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan College Publishing Company.

Faria, M. (2001). *A música, fator importante na aprendizagem*. Monografia de Especialização em Psicopedagogia, Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões* (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar* (3ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Green, L. (2008). *Music, Informal Learning and the School: A New Classroom Pedagogy*. London: Ashgate Publishing Limited.

Hallam, S. (2010). The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.

Hetland, L. (2000). Learning to make music enhances spatial reasoning. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 179-238. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/3333643>. Acedido em: 20 de fevereiro de 2019

Ho, Y. C., Cheung, M. C., e Chan, A. S. (2003). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. *Neuropsychology*, 17(3), 439-450. doi:10.1037/0894-4105.17.3.439

Hudak, A. L. (2004). *A Personal Portrait of Frances Oman Clark through the eyes of her most prominent students and collaborators*. Tese de doutoramento em Musical Arts. Austin: University. Disponível em: <http://www.lib.utexas.edu/etd/d/2004/hudakal86570/hudakal86570.pdf>. Acedido: em 04 de março de 2019.

Hurwitz, I., Wolff, P. H., Bortnick, B. D., e Kokas, K. (1975). Nonmusical effects of the Kodály music curriculum in primary grade children. *Journal of Learning Disabilities*, 8(3), 167-174. doi:10.1177/002221947500800310

Ilari, B. (2006). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Brasil: Curitiba.

Jakobson, L. S., Cuddy, L. L., e Kilgour, A. R. (2003). Time tagging: A key to musicians' superior memory. *Music Perception*, 20(3), 307-313. Doi: <http://dx.doi.org/10.1525/mp.2003.20.3.307>. Acedido e

Kilgour, A. R., Jakobson, L. S., e Cuddy, L. L. (2000). Music training and rate of presentation as mediators of text and song recall, *J. Memory & Cognition*, 28 (2000) 700-710.

ME-GETAP (1993). *O Novo Ensino Secundário, Perguntas e Respostas*. GETAP, Porto, 2ª Edição.

Mota, G. (2007). A música no 1º ciclo do ensino básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. In: *Revista de Educação Musical, nº 128/129, APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical, Maio a Dezembro*.

Mota, G. (2008). *A música é subvalorizada nas escolas*. Disponível em: <http://www.educare.pt/educare/Actualidade.Nocia.aspx?contend=5AC8D7A40D3102DBE0400A0AB8002FDD&opsel=1&channelid=0>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2019.

Orsmond, G. I., e Miller, L. K. (1999). Cognitive, musical and environmental correlates of early music instruction. *Psychology of Music*, 27(1), 18-37. doi:10.1177/0305735699271003

Pombo, O., Guimarães H. M., e Levy T. H. M. (1993). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Reimer, B. (2003). *A Philosophy of Music Education*. New Jersey: Prentice Hall.

Rodrigues, H., Rodrigues, P. (2003). A Educação e a Música no divã – 'nóis', paranóias, dogmas e paradigmas – seguido de apontamento sobre uma 'gota no oceano'. *Associação Portuguesa de Educação Musical*.

Swanwick, K. (2010). Entrevista com Keith Swanwick sobre o ensino de música nas escolas. *Revista Escola, ed.nº229, Jan./Fev. 2010*. Disponível em:

<http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensinomusica-escolas-instrumento-arte-apreciacao-composicao-529059.shtm>. Acedido em: 4 de março de 2019.

Teachout, D. (2006). *The impact of music education on a child's growth and development. Unpublished manuscript*. University of North Carolina, Greensboro, USA. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/242658423>. Acedido em: 25 de fevereiro de 2019.

Vaughn, K. (2000). Music and mathematics: modest support for the oft-claimed relationship. *Journal of Aesthetic Education*, 34,149-166.

Vargas, M. (2015). Music as a resource to develop cognition. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 2989-2994.



Vasconcelos, A. Â. (2007). A música no 1º Ciclo do ensino básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista APEM*, nº128-129, maio-agosto e setembro-dezembro, pp.5 - 15.

Vieira, M. H. (2006). *O ensino da música em Portugal no início do séc. XXI*. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Braga, Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Vieira, M. H. (2008). The Portuguese system of music education: teacher training challenges. In *Local and global perspectives on change in teacher education. International Yearbook on teacher education. Proceedings of the 53rd World Assembly of the International Council on Education on Teaching*, pp. 639-646.

Vieira (2011). Instrumental group teaching. An agenda for democracy in Portuguese Music Education. In *Proceedings from the 15th Biennial of the International Study Association on Teachers and Teaching: Back to the Future. Legacies, continuities and changes in education policy, practice and research*. Braga: Universidade do Minho, 4-8 julho, pp.796-801.

## Legislação

Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de julho - Insere o ensino artístico nos moldes gerais de ensino em vigor através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as respetivas Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura de Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei n.º 26/89, de 21 de janeiro – Cria o Ensino e as Escolas Profissionais.

Decreto-Lei n.º 344/90. De 2 de novembro - Lei de Bases do Ensino Artístico.

Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março - Estabelece os princípios orientadores da organização e gestão do currículo e avaliação das aprendizagens de nível secundário.

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Organização do currículo no Ensino Básico e Secundário.

Despacho 5220/97 (2.ª série), de 04 de agosto - Define as normas a observar no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de animação e de apoio à família e de enriquecimento curricular).

Despacho n.º 12591/2006 (2ª série), de 16 de junho – Implementa as atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Despacho n.º 14460/2008, de 26 de Maio - Define as normas a observar pelos estabelecimentos públicos de educação e ensino nos quais funciona a educação pré-escolar e o 1.º ciclo do ensino básico no período de funcionamento dos respetivos estabelecimentos bem como na oferta das atividades de enriquecimento curricular e de animação e de apoio à família.



Portaria nº 550-C/2004, de 21 de maio - Organização e gestão do currículo dos cursos profissionais de nível secundário.

Portaria nº 691/2009, de 25 de junho - Cria os Cursos Básicos de Dança, de Música e de Canto Gregoriano e aprova os respetivos planos de estudo.

Portaria nº 225/2012, de 30 de julho - Cria o curso básico de Música, Dança e de Canto Gregoriano, dos 2º e 3º ciclos, aprova os respetivos planos de estudo, estabelece o regime de organização, funcionamento, avaliação e certificação dos cursos referidos bem como o regime de organização das Iniciações em Dança e em Música do 1,º ciclo, do Ensino Básico.

Portaria nº 243-B/2012, de 13 de agosto - Cria os cursos secundários de Dança, Música e de Canto Gregoriano, aprova os respetivos planos de estudo, a ser ministrados nos estabelecimentos de ensino público e privados e estabelece o regime de organização e funcionamento, avaliação e certificação dos cursos mencionados.

Portaria nº 223-A/2018, de 3 de agosto - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo do ensino básico e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto - Procede à regulamentação dos cursos artísticos especializados de Dança, de Música, de Canto e de Canto Gregoriano, a que se refere a alínea c) do n.º 4 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho - Estabelece o currículo dos ensino secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens.

## Levar a Música à Creche: a Importância de Vivências Musicais

Ana Cecília Fernandes Pinto  
Creche da Associação de Reformados de Lordelo  
ceciliapinto.1907@gmail.com

António José Pacheco Ribeiro  
Conservatório do Vale do Sousa  
Universidade do Minho – CIEC  
antonio.pacheco@acmlousada.pt  
antoniopacheco@ie.uminho.pt

**Resumo:** O presente artigo resulta do trabalho de Estágio, realizado no contexto de Creche, integrado no plano de estudos do Mestrado em Educação Pré- Escolar e pretendeu dar a conhecer a implementação realizada durante o Projeto de Intervenção intitulado *Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais*. O Projeto de Intervenção pretendeu investir na aculturação musical das crianças, através de propostas lúdicas que assumiram como principais objetivos: permitir o usufruto musical; potenciar atividades musicais diversificadas; promover o contacto com diversas formas de expressão e comunicação; promover a aprendizagem ativa através da música; e compreender o potencial da música na infância. O trabalho desenvolvido teve por base uma aposta na observação e reflexão como formas de resolver problemas e adequar práticas; a metodologia de investigação utilizada foi uma aproximação à Investigação-Ação. Os instrumentos de recolha de dados utilizados foram, para além da necessária observação, as notas de campo, o registo fotográfico e a Escala de Envolvimento da Criança: Manual – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (DQP). Os objetivos propostos para este trabalho foram cumpridos com sucesso, já que os momentos de intervenção se revelaram de investimento na aculturação musical do grupo, criando oportunidades para explorar e usufruir das diversas atividades, de modo a construir conhecimento de forma ativa. As crianças participaram com empenho, dedicação e mostraram-se muito interessadas pelas propostas apresentadas, revelando progressos nas suas aprendizagens, tornando-se mais autónomas e desenvolvendo o sentido de convivência em grupo. A aposta na aculturação musical das crianças desde tenra idade representa, neste sentido, um investimento na educação holística da criança e contribui em grande medida para o estabelecimento de atitudes positivas perante a música.

**Palavras-chave:** Música; Infância; Creche; Aculturação Musical.

### 1. Introdução

A música está na nossa vida e faz parte dela nos mais variados momentos. É praticamente impossível passar um dia sem ouvir música. Para além de ser um elemento presente no nosso dia a dia desde o nascimento (ou até antes), a música representa também uma parte importante da nossa cultura. Por conseguinte, torna-se importante que todos os indivíduos sejam capazes de compreender aquilo que ouvem e a aposta nesta compreensão tem especial enfoque no período da primeira infância (Gordon, 2000a, 2000b), momento em que se deve iniciar a aculturação musical de todas as crianças, de forma

lúdica e incluída na sua vida quotidiana. A falta deste investimento musical durante a infância resulta, em grande medida, na criação de estigmas e ideias, de que a aptidão musical é um dom atribuído apenas a um pequeno grupo de eleitos. Os estigmas provocam um afastamento que, por sua vez, causa dificuldades e insucesso escolar aquando do contacto formal com a música. Deste modo, como forma de evitar o insucesso, as crianças devem, desde cedo, ser incentivadas a ouvir, imitar e criar música.

No caso específico dos contextos de educação de infância, a música é diversas vezes confinada a momentos de grande grupo onde se cantam canções que incentivam conversas relativas a temas a ser trabalhados como as estações do ano, festividades e regras de comportamento. A música é ainda muitas vezes encarada como uma forma de acalmar as crianças ou de alternar entre momentos da rotina. Acabando por obter resultados positivos com este tipo de abordagem, os educadores de infância tendem a adotar uma visão instrumental da música na infância, assumindo este elemento tão importante da cultura de cada um como secundário, marginalizando-o em relação a outros que são, não poucas vezes, considerados mais importantes, como é o caso da linguagem verbal e da matemática. A música e o investimento na aculturação musical das crianças acaba por ser desvalorizado, na medida em que muitos educadores não lhe destinam qualquer tempo diário ou semanal que vá para além de canções sobre temas específicos ou de episódios musicais de passagem entre momentos da rotina.

Apesar de, hoje em dia, se notar um maior investimento das instituições na área, com a contratação de professores de música e a criação de atividades extracurriculares, parece-me que ainda estamos longe de uma aposta séria na aculturação musical das nossas crianças. Sobretudo porque mesmo quando existe esta aposta das instituições, as atividades musicais acabam por se realizar de forma isolada, um dia da semana e hora específica, como uma espécie de aula de Educação Musical.

Foi com uma visão de desafio e numa tentativa de alterar este paradigma, ainda que numa escala tão diminuta como um grupo de crianças, que surgiu, no âmbito do estágio curricular do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho, o Projeto de *Intervenção Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais*. Esta ideia de levar a música à Creche, de forma lúdica e visando a aculturação musical e o desenvolvimento holístico das crianças, teve como principais objetivos (i) permitir o usufruto da música; (ii) potenciar vivências musicais diversificadas; (iii) promover o contacto com diversas formas de expressão e comunicação; (iv) promover a aprendizagem ativa através da música; e (v) compreender o potencial da música na infância.

## 2. Música e Infância

A música está, incontornavelmente, presente na vida do ser humano, desde o seu início. Os mais insígnis autores da área defendem até que ainda no útero, os bebés já ouvem e respondem a estímulos

sonoros, produzindo movimentos de reconhecimento de sons e canções. Moog (1976) defende que os batimentos bruscos dos bebés no útero da mãe são respostas fiéis a estímulos musicais. Também Lecanuet (1996) e Parncutt (1993) acreditam que, nos últimos quatro meses de gestação, os fetos já respondem à estimulação sonora através dos seus movimentos. Hohmann e Weikart (1997, p. 658), autores respeitados na área da educação de infância, acreditam que a música se torna importante na vida da criança já que transmite emoções, «sublinha experiências e marca ocasiões pessoais e históricas».

As crianças constroem uma cultura musical autêntica, ouvindo os sons e músicas do seu meio, explorando o som de objetos e os sons que são capazes de produzir vocalmente, de modo a expressar desejos e necessidades ou apenas por pura brincadeira sonora. E esta cultura é construída não só com a família, mas também através de outras relações sociais, dando especial ênfase ao ambiente da educação de infância, que se revela um meio, por excelência, para trocas musicais, quer entre crianças, quer entre crianças e adultos. Apesar deste carácter, aparentemente informal da música, a sua importância é extrema logo desde a primeira infância já que, e de acordo com Gordon (2000b) existem períodos críticos para a aprendizagem, associados ao surgimento de conexões neurológicas e sinapses, que ocorrem antes do nascimento e durante a primeira infância. Neste sentido, se as oportunidades que a Natureza oferece às crianças não forem usadas durante estes períodos cruciais, acabam por se perder. Por este motivo Gordon (2000b, p.3) defende que «o nosso potencial para aprender música nunca é tão elevado como no momento em que se nasce, e que a partir daí diminui gradualmente».

A aptidão musical de uma criança é inata: tal como não existem crianças sem inteligência, também não existem crianças sem aptidão musical. A aptidão é afetada pela qualidade do meio em que se vive – «[d]ado que, para a maior parte dos recém-nascidos, o ambiente musical não é tão rico como deveria ser, é de esperar que o nível de aptidão musical com que as crianças nascem decresça» (Gordon, 2000b, p.16). Esta ideia, de que a música não é um dom reservado apenas a um grupo de eleitos, é também defendida por François Delalande (1982) e por Patricia Campbell (1998) cit. por Rommanelli (2014, p.63) que afirmam, respetivamente, que «até aos dois anos de idade todas as crianças são igualmente talentosas, ou seja, todas têm enorme potencial para se desenvolver musicalmente» e que «não existe uma criança que seja a-musical». Assim, o facto de o nível mais elevado de aptidão musical se verificar no momento do nascimento e de esta aptidão depender da qualidade musical do meio, torna inestimável a importância de desde cedo se usufruir de um ambiente musical adequado. Contudo, Gordon enfatiza que a crucial importância da música na infância não significa que as crianças pequenas devam ser forçadas a aprender e a escutar música, já que «uma tal coerção seria mais prejudicial para o desenvolvimento musical (...) do que pouco ou nenhum contacto com a música» (Gordon, 2000a, p.306). É através da brincadeira que a criança se relaciona com o mundo e é dessa forma que deve fazer música:

brincando. O carácter lúdico da orientação para a música na primeira infância é, de igual modo, defendido por Agosti-Gherban e Rapp-Hess (1988, p.23), que acreditam que se deve investir tempo com a aculturação musical, «habitando as crianças (...) a ouvir o que nos rodeia, a brincar com os sons». Desta forma, e segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Lopes da Silva, 2016, p.58), a abordagem à música deve dar continuidade às emoções e afetos vividos nas experiências quotidianas da criança, contribuindo para o seu prazer e bem-estar.

Neste sentido, a música tem, de facto, um papel importante no desenvolvimento da criança desde a primeira infância já que, tal como Rodrigues (1998, pp.39-41) menciona, estimular o pensamento musical é «possibilitar que a criança estabeleça com a música uma relação de compreensão, permitindo-lhe o acesso a uma experiência única de uma parte importante da sua cultura».

### 3. O Papel da Família e do Contexto Educativo na Aculturação Musical das Crianças

As conceptualizações relativas à influência da música nas crianças e sua conseqüente importância na infância, não são unívocas, contrapondo-se, sobretudo, duas visões justificativas de uma aposta musical na infância: uma perspectiva que defende o valor intrínseco da música, declarando o seu valor inato como uma das linguagens humanas; e outra perspectiva que faz valer uma visão utilitária da música, como um meio de facilitação do desenvolvimento ou reforço de outras capacidades.

Autores como Rodrigues (2003, p.51), apoiam uma conceptualização do valor inato da música, defendendo que «a experiência humana e o contacto com outras realidades proporcionado pela experiência musical são únicos, insubstituíveis e, portanto, suficientes para se autojustificarem»; da mesma forma, rejeitam argumentos relacionados com a conceptualização da música como ferramenta, considerando-os irrelevantes, tendo em conta a sua riqueza intrínseca. A mesma visão é partilhada por Romanelli (2014, p. 64): «[s]em negar as possibilidades interdisciplinares que a música apresenta, ela é antes de tudo uma forma de conhecimento que deve fazer parte do cotidiano das crianças com o objetivo de desenvolvimento musical.» Importa referir, ainda, a ideia de Campbell e Scott-Kassner (1994, p.5) que acreditam que «a música é a sua própria disciplina ao mesmo tempo que informa as crianças acerca do seu mundo, de forma interdisciplinar». Por outro lado, Sousa (2003) parece, de certo modo, defender o carácter utilitário da música, no sentido em que mais do que atribuir-lhe um valor inato e relevante, aparenta considerá-la «uma ferramenta educacional, usada por educadores e professores» (Sousa, 2003, p.20). Embora não defenda o desenvolvimento de competências relacionadas com outras áreas, as palavras do autor vão ao encontro das de Schafer, por ele referido, de que a música não deverá ser o principal objetivo: «O objetivo da educação musical não será a música, mas a educação» (Sousa, 2003, p.120).

A revisão de literatura mostra, de facto, divergências no modo de conceptualizar a música na infância, mas, independentemente da conceptualização defendida, é inequívoca a sua importância. O que tem vindo a acontecer é uma luta em defesa da valorização da música no sentido de mostrar a sua importância enquanto forma de arte e de expressão/comunicação e como parte importante de cada cultura.

Partilhando uma ou outra visão, certa é a responsabilidade que os educadores de infância têm na aculturação musical das crianças, tendo por dever apostar numa pedagogia que a valorize, que possibilite a experimentação de diversos tipos e géneros de música e a vivência de inúmeros momentos onde esta seja a atriz principal, já que a música integra a cultura de todas as crianças e o principal objetivo da educação de infância deve ser, sempre, tal como defende Sousa (2003, p.18) «a formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade». Do mesmo modo, Agosti-Gherban e Rapp-Hess (1988, p.17) acreditam que «o mais importante é que as crianças aprendam desde a sua tenra infância a escutar, não para virem a ser músicos, mas sim para se desenvolverem harmoniosamente».

Sabendo-se que é durante a primeira infância que a criança apresenta maior disponibilidade biológica para a aprendizagem, percebe-se a importância de um investimento na aculturação musical desde cedo, no sentido de proporcionar à criança a possibilidade de viver experiências musicais diversificadas, que se relacionem com a audição (e audição), a imitação, a experimentação e a criação musical. Isto porque se sabe não ser possível colmatar as falhas de aprendizagem causadas pela perda de oportunidades que uma criança sofre no período chave de estabelecimento dos fundamentos de aprendizagem, que é a primeira infância. De qualquer modo, importa perceber: antes da educação musical formal, é necessária a orientação para a música. E esta orientação tem (ou deve ter) lugar exatamente durante estes períodos críticos, que correspondem, grosso modo, à educação não obrigatória – Creche e Pré-Escolar. Trata-se de orientação para a música e não de Educação Musical, pelo que não devem ser impostas competências e conhecimentos às crianças tendo em conta os objetivos da Educação Musical. Espera-se, sobretudo, que as crianças sejam postas em contacto com a música e sejam encorajadas a absorvê-la, e isso só é possível se os adultos tiverem em consideração os seus interesses. Trata-se, nestes primeiros anos, de aprender brincando!

Sobre o papel dos pais e educadores de infância, interessa referir a importância do facto de esta aculturação musical dever ser feita de uma forma natural, incluída no quotidiano da casa e nas atividades da Creche/Jardim de Infância, ressaltando-se, assim, o seu carácter de orientação para a música e não de Educação Musical. Agosti-Ghearban e Rapp-Hess (1988, p.15) defendem que o papel dos pais e dos educadores «é o de ajudar a criança a 'abrir-se', isto é, despertá-la para o mundo que a rodeia». Deste modo, se os adultos dedicarem o tempo necessário ao desenvolvimento musical das crianças desde o nascimento,

«elas virão a sentir-se mais à vontade com todos os tipos de música numa idade mais precoce e desenvolverão atitudes positivas em relação à música que persistirão ao longo da vida» (Gordon, 2000b, p.7). O papel do adulto na orientação musical da criança é uma questão abordada também por Hohmann e Weikart na sua obra *Educar a Criança* (1997), onde os autores defendem que é sua função proporcionar o máximo de experiências musicais possíveis, no sentido de fazer florescer as suas capacidades musicais. Percebendo-se a necessidade de apoio das crianças para descodificar a música, percebe-se o valor que um investimento concreto na aculturação musical detém, do mesmo modo que se percebe a importância atribuída à família e aos contextos educativos, no sentido de orientar as crianças, permitindo-lhes o desenvolvimento de competências, de modo a que venham a construir bases para compreender e comunicar através da música, tendo a competência de assumi-la como uma das muitas linguagens humanas.

Torna-se ainda pertinente referir Sousa (2003, pp.120-122), no sentido de afirmar que o principal objetivo deve ser o constante estímulo da criança para «experimentar novas situações sonoras e usufruir desse prazer». A importância das famílias e dos contextos educativos na aculturação musical das crianças prende-se, assim, com a assunção do seu papel enquanto orientadores, enquanto motivadores permanentes e estimuladores das experimentações e descobertas das suas crianças, já que, tal como acredita Gordon (2000b), não se vive sem música e, por isso, é-lhes vantajoso que a compreendam.

#### **4. A Implementação do Projeto *Levar a Música à Creche: a Importância de Vivências Musicais***

O Projeto *Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais* foi desenvolvido numa Instituição Particular de Solidariedade Social, localizada no centro da cidade de Guimarães. O grupo de crianças que participou era composto por 20 crianças (oito meninos e 12 meninas), entre os dois e os três anos de idade. Desde o início do percurso de estágio curricular que o grupo se mostrou particularmente interessado pela área da música e foi este mesmo interesse que esteve na base do planeamento de todo o Projeto de Intervenção Pedagógica.

Numa tentativa de dar continuidade ao trabalho desenvolvido pela equipa educativa e pela instituição de forma geral, a abordagem pedagógica adotada na prática pedagógica foi a Metodologia High/Scope. Uma metodologia que prima pela valorização da individualidade de cada criança, ser único e pensante, e da aprendizagem ativa, como meio privilegiado de aprendizagem.

A metodologia de investigação utilizada foi uma aproximação à Metodologia de Investigação – Ação, que auxiliou a perceção dos resultados do projeto nas suas diversas fases, assim como serviu de metodologia auxiliar na resolução de problemas, uma vez que permitiu, através do ciclo *Observação – Ação – Reflexão*, melhorar a cada dia a compreensão do contexto educativo e dos seus intervenientes.



Os instrumentos de recolha de dados, que objetivaram não só a construção e desenvolvimento do Projeto como também toda a prática pedagógica, foram a observação e reflexão, suportadas por um conjunto elaborado de notas de campo e registos fotográficos. Para terminar as referências aos instrumentos de recolha de dados utilizados, importa mencionar, ainda, a Escala de Envolvimento da Criança, incluída no documento disponibilizado pelo Ministério da Educação – Manual DQP – Desenvolvendo a Qualidade em Parceria (Bertram e Pascal, 2009), utilizada na avaliação de todas as atividades propostas ao grupo e que serviu, de acordo com os seus indicadores e níveis de atividade, para perceber de que forma as crianças se envolveram nas tarefas, dando, dessa forma, uma ideia do sucesso ou insucesso da sua adequabilidade e realização. De acordo com Perry (2010), uma planificação cuidada das experiências musicais para crianças pode fazer a diferença no modo como estas aprendem a apreciar a música. Neste sentido, todas as propostas apresentadas ao grupo tiveram por base uma planificação cuidadosa, baseada na interligação entre experiências-chave e indicadores chave de desenvolvimento (instrumentos disponibilizados pela Fundação High/Scope), com o principal objetivo de oferecer às crianças oportunidades de aprendizagem ativa e usufruto musical, através de atividades diversificadas e estimuladoras. As propostas apresentadas foram cuidadosamente refletidas e avaliadas, no sentido de serem cada vez mais adequadas aos interesses e necessidades do grupo. Deste modo, são explicitadas, a seguir, três das propostas que compuseram o Projeto *Levar a música à Creche: a importância de vivências musicais*.

#### 4.1. Vamos conhecer o Bernardino e muitos instrumentos musicais

Uma das grandes potencialidades da leitura de histórias é a criação de relações afetivas com as crianças. Da mesma opinião são Hohmann e Weikart (1997, p.547) que referem que:

através da leitura de histórias às crianças, pelos pais, outros membros da família ou quaisquer adultos significativos, cria-se um laço emocional e pessoal muito forte, de forma que as crianças passam a associar a satisfação intrínseca a uma relação humana muito significativa com as histórias e a leitura.

Este foi o principal motivo para a escolha desta primeira atividade: iniciar o projeto com uma proposta que permitisse, desde logo, o contacto direto e natural com as crianças. Mas, a leitura da obra *Bernardino*, de Manuela Bacelar (2016), e a exploração da história foram apenas o início da atividade: aproveitando o facto de o Leão Bernardino ter ficado a perceber, ao longo do tempo da história, que gostava de música e de tocar flauta e que a música assume possibilidades de união entre pessoas, o objetivo foi também proporcionar às crianças a exploração livre de diversos instrumentos musicais,

muitos dos quais estas crianças nunca tinham visto, permitindo que executassem individualmente e em grupo, que trocassem impressões e comentários e se divertissem durante o momento de exploração. De igual modo, a atividade materializou-se como uma oportunidade de contacto com uma obra de literatura infantil que, associada à música, promoveu a aprendizagem ativa e o usufruto musical. Sendo assim, era objetivo que as crianças fossem capazes de: participar no diálogo de análise da história, explorar diferentes instrumentos musicais demonstrando iniciativa durante a mesma, e explorar tons vocais, cantando e tocando em simultâneo.

A escolha dos instrumentos musicais a explorar regeu-se por dois critérios: instrumentos cuja quantidade fosse considerável e instrumentos de manuseamento fácil. Desta forma, importa agora apresentar a sequência de momentos vivida com o grupo: (i) exploração da capa, contracapa, título e abas iniciais e finais da obra; (ii) leitura da história; (iii) diálogo sobre a flauta e exploração da flauta enquanto instrumento musical; (iv) diálogo sobre outros instrumentos conhecidos do grupo; (v) exploração livre de outros instrumentos (castanholas, maracas, tamborins e pandeiretas); (vi) canção de temas musicais conhecidos do grupo, com o acompanhamento dos instrumentos.

O balanço geral da atividade foi extremamente positivo. A obra escolhida para iniciar a proposta era curta e foi apresentada ao grupo de forma interativa, intercalando a leitura da história com questões e tentativas de previsão do que aconteceria a seguir. As distrações durante a leitura foram em número muito reduzido (apenas duas crianças apresentaram alguma distração) e de curta duração. Neste sentido, o decorrer do primeiro momento foi extremamente satisfatório, já que a atenção das crianças se encontrava virada para a atividade. Nem mesmo quando alguma criança apresentava uma distração pontual, o grupo se distraía da leitura, mostrando profunda concentração e persistência. Tendo em conta que era sobretudo uma atividade de observação e escuta, a energia mental que as crianças depositaram na atividade foi visível através das suas expressões faciais e postura, que revelaram atenção e concentração. Importa ainda mencionar que sempre que estimuladas, com perguntas ou previsões, as crianças responderam com rapidez. «As crianças que estão envolvidas estão atentas e reagem com rapidez a estímulos» (Bertram e Pascal, 2009, p.130). A satisfação do grupo foi visível, mais uma vez, quer através da sua linguagem corporal, quer da sua linguagem verbal.

Terminada a leitura, foi tempo de apresentar em tamanho real e ao vivo o instrumento musical referido na história: a flauta de bisel. Foi interessante perceber que praticamente todas as crianças desconheciam o instrumento e ficaram surpreendidas quando o ouviram – muito provavelmente pela primeira vez. A exploração individual das flautas também se revelou bastante positiva. Todas as crianças quiseram experimentar e exploraram-na durante bastante tempo. Mais uma vez, as expressões faciais e a postura revelaram que o grupo estava envolvido e motivado. A persistência e a concentração são pontos importantes a referir, sendo que também neste momento as crianças continuaram a apresentar-

se empenhadas na tarefa. O tempo de reação revelou-se um indicador importante, sendo que depois de apresentada a flauta e distribuídas várias flautas pelas crianças, não foi necessário qualquer tipo de incitação ou apelo, todos experimentaram de livre vontade e durante cerca de quatro minutos. Também a linguagem verbal se mostrou um indicador do envolvimento do grupo, sendo que para além dos risos de satisfação, as crianças chamavam os adultos da equipa educativa, para que os vissem e ouvissem tocar.

O terceiro momento da proposta foi aquele que se revelou mais satisfatório, no que diz respeito aos efeitos pretendidos no grupo, e prendeu-se com o diálogo acerca dos instrumentos conhecidos do grupo e exploração livre de diferentes instrumentos disponibilizados. Como ainda havia algumas crianças na sala com pouca independência, não era expectável que fossem todos tão autónomos e participantes, num momento cujo objetivo era que explorassem sozinhos, escolhessem instrumentos, alterassem as suas escolhas, se necessário, e usufruíssem da oportunidade de criar música. Foi muito satisfatório perceber que todos se envolveram no processo de exploração e criação, demonstrando emoções e participando ativamente. Neste contexto, mais uma vez, tendo em conta os indicadores propostos no Manual DQP, é possível comprovar o envolvimento das crianças: demonstraram muita energia, tocando ruidosamente os seus instrumentos; persistência, tocando mais e mais até que lhes fosse pedido para fazerem silêncio, transparecendo satisfação, sobretudo verbalmente, tecendo comentários, rindo e chamando a atenção dos adultos para o seu trabalho.

A parte final da atividade, onde se pretendia que as crianças cantassem as canções que já conheciam e que costumavam cantar em diversos momentos e acompanhassem o canto com os seus instrumentos, foi também reveladora: apesar de não ter sido bem-sucedida, já que a maioria das crianças não foi capaz de tocar e cantar ao mesmo tempo, foi evidenciadora do interesse do grupo na exploração de instrumentos. A maior parte do grupo não cantou, apenas acompanhou, tocando o seu instrumento alegre e ruidosamente, o que se deveu ao facto de se encontrarem imersos na exploração e entusiasmados com a ideia de terem instrumentos suficientes para todos, podendo todos, em conjunto, explorar e criar música, cada um com o seu instrumento.

#### **4.2. Os sons naturais também são música**

A música é muito mais do que o conjunto de canções que as crianças estão habituadas a ouvir na rádio e que aprenderam a cantar, ou mesmo o conjunto de sons produzidos pelos instrumentos que conhecem, ouvem e exploram. É importante que percebam que a sua voz é um instrumento, assim como a voz (timbre) dos animais; que podem fazer música com o próprio corpo; e que, da mesma forma, os sons da Natureza também são música.

O objetivo desta proposta era que percebessem que, tal como se faz música com instrumentos e através do canto, também os sons naturais são música. Com o decorrer da atividade era espectável que as crianças se mostrassem capazes de participar ativamente na comunicação, identificando e explorando as imagens fornecidas e explorando tons vocais através da imitação dos sons correspondentes às imagens apresentadas. Representava, também, um objetivo, a exigência de concentração e atenção, assim como imaginação e criatividade. Deste modo, tal como todas as atividades do Projeto, também esta foi pensada no sentido de permitir usufruto musical e promover a aprendizagem ativa através da música.

A atividade realizou-se em pequenos grupos, no espaço exterior, e seguiu a seguinte sequência: (i) diálogo com o pequeno grupo sobre a música e sobre os sons naturais enquanto música; (ii) explicação do sentido do jogo: a cada imagem apresentada as crianças deverão associar o respetivo som, imitando-o; (iii) apresentação de imagens e exploração dos respetivos sons, com recurso a uma apresentação PowerPoint; (iv) apresentação do som real correspondente a cada imagem apresentada (depois da exploração/imitação).

A cada grupo foi apresentada a seguinte sequência de imagens: chuva, cão, vento, galinha, bebé a chorar, ovelha, ondas do mar, gato, vaca, trovão, porco, abelha, palmas, pássaros e bebé a rir. Ao ver as imagens, as crianças identificavam-nas e eram incentivadas a pensar sobre o som que lhes correspondia. Depois de pensarem sobre ele e o tentarem reproduzir, ouviam o som real na apresentação. A criação de uma apresentação em formato PowerPoint permitiu desencadear a atividade de forma mais divertida, já que depois de imitarem e explorarem tons vocais, tinham a possibilidade de ouvir o som real e adequar as suas imitações.

De uma maneira geral, as crianças responderam de forma muito positiva no que diz respeito à correspondência imagem-som e na reprodução/imitação dos sons. As dificuldades foram generalizadas aquando da apresentação da imagem do vento, das ondas do mar e do trovão. Dificuldades que foram colmatadas, exemplificando, reproduzindo o som da apresentação mais do que uma vez e ajudando o grupo na imitação em simultâneo. Ainda assim, o envolvimento e entusiasmo das crianças foi facilmente verificável através das suas expressões faciais e postura, que revelaram satisfação. A concentração e esforço investido na atividade expressaram-se, sobretudo, no seu tempo de reação, sempre muito rápido, aquando de alguma questão. Mostraram-se interessados, fazendo, por vezes, outros comentários sobre as imagens que viam, para além do aspeto sonoro. Mesmo aquelas crianças que se mostraram com mais dificuldade em imaginar e produzir o som, facilmente o reproduziam quando se tratava de o fazer em conjunto com os colegas.

O momento de audição do som real foi um momento que se pautou, também ele, por um grande entusiasmo dos grupos, que ficavam sempre muito atentos. No final de cada imagem, quando se lhes

perguntava: *Vamos ver outra?*, a resposta vinha sempre por entre muitos sorrisos, palmas e remexeres na cadeira, um *Siiiiim*, sempre muito entusiasmante.

### 4.3. Somos uma orquestra

Esta proposta surgiu no sentido de ir ao encontro do interesse do grupo, uma vez que o jogo a ela associado havia já sido proposto numa atividade anterior. O comumente chamado, pelas crianças, *jogo do maestro* (Somos uma Orquestra I), consistiu numa espécie de recriação de uma orquestra, onde cada criança se colocava no papel de músico, seguindo as ordens do maestro. Antes da realização do jogo em si, o grupo visualizou um vídeo relativo à atuação de uma orquestra e dialogou acerca do mesmo, com especial ênfase no papel do maestro e suas funções.

Na proposta Somos uma Orquestra (I), o jogo foi realizado com recurso aos instrumentos convencionais cedidos pela instituição; desta vez, cada criança jogou utilizando uma maraca não convencional que havia anteriormente construído. Deste modo, esta proposta surgiu com o principal objetivo de proporcionar ao grupo um momento para escutar música e para observar, experimentar, tocar e criar. A estrutura de momentos obedeceu à seguinte ordem: (i) visualização de um vídeo referente à atuação de uma orquestra; (ii) diálogo com o grupo acerca das funções do maestro; (iii) exploração livre das maracas; (iii) recapitulação das regras do jogo: braços esticados na horizontal com as mãos abertas, todas as crianças tocam, braços esticados na horizontal com as mãos fechadas, todos fazem silêncio; (iv) realização do jogo segundo as regras combinadas aquando da realização da proposta Somos uma Orquestra (I); (v) apresentação de novas regras: braços esticados para cima com as mãos abertas, as crianças tocam rápido, braços esticados para baixo com as mãos abertas, as crianças tocam lentamente; (vi) continuação do jogo de acordo com as regras apresentadas.

À semelhança do que havia acontecido na primeira realização desta dinâmica, o grupo mostrou-se sempre muito interessado na visualização do vídeo e muito entusiasmado na exploração dos instrumentos e realização do jogo. Importa dizer que o vídeo apresentado ao grupo foi uma aposta arriscada, já que tinha uma duração de aproximadamente seis minutos e 30 segundos. Ainda assim, apesar de ser um vídeo de música erudita – Tom and Jerry, pela John Wilson Orchestra – e da sua duração relativamente longa, o grupo mostrou-se muito recetivo e interessado, entusiasmado-se mais ainda nas partes mais aceleradas do vídeo.

O entusiasmo do grupo revelou-se desde cedo, já que sabiam que iriam realizar o *jogo do maestro*. Quando questionadas acerca das regras, com recurso aos movimentos associados a cada uma, as crianças rapidamente responderam dizendo o que deveriam fazer. O facto de ainda se lembrarem das regras, mesmo passado todo o tempo que separou as duas propostas, demonstra que o grupo se

encontrava, de facto, motivado. Aquando da distribuição das respetivas maracas a cada criança, mesmo antes de iniciar o jogo, foi visível o interesse das crianças, que começaram de imediato a explorar o instrumento que haviam construído e a tocar alegremente.

Apesar de anteriormente a dinâmica ter sido realizada com instrumentos convencionais e, desta vez, com um instrumento não convencional com o toque pessoal de cada criança, a exploração desse mesmo instrumento havia já sido feita. Contudo, todas as crianças demonstraram entusiasmo na (re)exploração, divertindo-se e envolvendo-se na dinâmica, explorando e usufruindo do momento musical. Tendo em conta os indicadores da Escala de Envolvimento da Criança, incluída no Manual DQP, foi perceptível o usufruto musical, quer através da sua linguagem verbal, que incluiu muitos risos de satisfação, quer através da sua postura e expressões faciais. Mais uma vez, respeitaram a comunicação não-verbal estabelecida em forma de regras de jogo, mobilizando as suas capacidades cognitivas de forma a dar uma resposta rápida e adequada aos estímulos. A persistência foi, ainda, um indicador a ter em consideração, tendo em conta que todo o grupo investiu o seu tempo na atividade, mostrando-se atento e interessado em continuar, não se deixando distrair.

## 5. Considerações Finais

Os objetivos que sustentaram o Projeto foram cumpridos com sucesso, com muitos indicadores de entusiasmo e interesse nos momentos de experimentação e com comprovado usufruto dos momentos musicais. Para além de terem experienciado e partilhado diversas vivências musicais, facto que, por si só, constituía um dos principais objetivos do trabalho, as crianças mostraram-se capazes de usufruir dos diversos momentos, apresentando empenho, envolvimento e dedicação, para além de um enorme entusiasmo e uma certa ânsia em viver momentos lúdicos, proporcionados por esta intervenção pedagógica, ou as diferentes explorações de instrumentos musicais. Parece-me ainda importante referir que a aprendizagem ativa foi um objetivo sempre presente quer na planificação das propostas, quer ao longo da sua execução, daí que estas tenham adotado um carácter lúdico, muitas vezes em forma de jogo, já que é brincando que as crianças aprendem.

O Projeto revelou-se ainda um importante fator de desenvolvimento da autonomia e do sentido de convivência em grupo, já que muitas das explorações permitiram a escolha livre e a mudança dessa escolha, potenciando a autonomia (pouco visível em algumas crianças do grupo). Do mesmo modo, as explorações realizadas em grande grupo possibilitaram a troca de impressões e comentários durante o decorrer das atividades e promoveram a partilha, quer de materiais, quer de experiências, estimulando o sentido de vivência em grupo e o sentimento de pertença. Por todos estes motivos, é possível comprovar o sucesso da implementação do Projeto *Levar a música à Creche: a importância de vivências*

*musicais*. Contudo, é ainda importante expor que o processo não contribuiu com dados concretos para a clarificação do seu último objetivo (compreender o potencial da música na infância). Ainda assim, a análise de referenciais teóricos, associada à reflexão das reações das crianças às diferentes propostas, permitem aferir que a aposta na aculturação musical desde tenra idade representa um investimento na educação holística da criança e contribui em grande medida para a criação de atitudes positivas perante a música. Neste sentido, é possível afirmar-se que a música tem um enorme potencial, que deve ser trabalhado com as crianças desde a primeira infância, no sentido de criar oportunidades para que estabeleçam relações de afetividade com a música, oferecendo-lhes a possibilidade de contactar com uma parte importante da sua cultura.

No caso específico dos contextos de educação de infância, as explorações musicais encerram-se, não poucas vezes, no seu valor instrumental, não lhes sendo dedicado nenhum momento específico da rotina diária ou semanal. Por isso, e apesar de se notar, atualmente, um maior investimento das instituições na área, estamos ainda longe de uma aposta séria na aculturação musical das nossas crianças. Neste sentido, um dos maiores desafios do ensino da música no século XXI passa, exatamente, pela mudança de mentalidades, ideias pré-concebidas e formas de atuação que, propositadamente ou não, relegam a música para segundo plano.

A capacidade intrínseca de todas as crianças para absorver todo o tipo de estímulos é razão mais do que suficiente para justificar uma abordagem musical desde o nascimento, com vista ao desenvolvimento holístico e à formação pessoal e social equilibrada da criança, que significa, intransigentemente, um contacto apropriado com as diversas formas de arte, expressão e comunicação, sem que umas sejam valorizadas em detrimento de outras, já que, como nos diz Gordon (2000, p.6) «a música (...) como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humano». Quando todo o universo da educação de infância souber que é mesmo antes do nascimento que começa a aculturação musical das crianças e quando todos os pais e educadores de infância perceberem que não precisam de ser professores de Educação Musical para contribuírem para essa mesma aculturação, a educação, no geral, dará um gigantesco passo rumo ao desenvolvimento holístico das crianças.

## 6. Referências

Agosti-Gherban, C., e Rapp-Hess, C. (1988). *El niño, el mundo sonoro y la música*. San Eloy: Editorial Marfil.

Bacelar, M. (2016). *Bernardino* (3ª Edição). Porto: Edições Afrontamento.



Bertram, T., e Pascal, C. (2009). *Manual DQP: Desenvolvendo a Qualidade em Parceria*. Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Gordon, E. (2000a). *Teoria da aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2000b). *Teoria da Aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., e Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lecanuet, J. (1996). Fetal sensory competencies. *European Journal of Obstetrics & Gynecology and Reproductive Biology*, v.68, (1-23).

Lopes da Silva, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação / Direcção-Geral da Educação (DGE).

Moog, H. (1976). *The Development of Musical Experience in Children of Pre-School*. London: Age.

Parncutt, R. (1993). Prenatal experience and the origins of music. In Blum, T. (Ed.). *Prenatal Perception*, (pp.253-277). Berlin: Leonardo Publ.

Perry, J. (2010). A música na educação de infância. Spodek, B. (Org). *Manual de Investigação em Educação de Infância*, (463-487). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., e Hohmann, M. (2003). *Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reigado, J., Rocha, A., e Rodrigues, H. (2007). Reflexões sobre a aprendizagem musical na primeira infância. *Conferência Nacional do Ensino Artístico*, (29-31). Porto: Casa da Música.

Rodrigues, H. (1998). Música para os pequeninos – elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação de Infância*, nº48 (39-41).

Rodrigues, H. (2003). *Bebé Babá – da musicalidade dos afectos à música com bebés*. (1ª Edição). Porto: Campo das Letras.

Romanelli, G. (2014). Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino da música na educação infantil. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v.17, nº3, (61-71).

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação – música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

## O Envolvimento Parental no Ensino de Música: o Projeto Max e Mia no Maravilhoso País da Música

Rosa Maria Barros  
Professora do Ensino Especializado de Música  
Professora da Escola Superior de Educação do Porto  
Instituto Politécnico do Porto  
rosabarros@ese.ipp.pt

**Resumo:** A comunicação que aqui se patenteia tem como objetivo principal dar a conhecer um projeto de educação musical para crianças dos 4 aos 6 anos de idade em que o envolvimento parental é fundamental para o seu funcionamento e que se apresenta como o *Max e Mia no Maravilhoso País da Música*. A construção desta leitura organiza-se a partir de dois eixos principais: perceber a importância do envolvimento e da cumplicidade dos pais no desenvolvimento completo da criança, em que iremos cruzar a bibliografia que nos fala sobre o assunto com os objetivos principais do curso; e apresentar o projeto *Max e Mia no Maravilhoso País da Música* do Institute for Modern Music Education. Este conceito surgiu na Alemanha, tem mais de 30 anos de experiência em pedagogia musical para crianças e é reconhecido em vários países da Europa. Serão expostos os objetivos, os conteúdos didáticos, as estratégias e os recursos/materiais utilizados para a realização das aulas. Com esta exposição procura-se contribuir para um pensamento crítico sobre o envolvimento parental na educação musical das crianças com vista a tornar-se uma opção válida nas nossas instituições educativas e apresentar um projeto de ensino e aprendizagem, onde os pais e as crianças são estimulados a descobrir coisas novas, a experimentar sons e a divertir-se, enriquecendo a sua comunicação com as atividades musicais. Deixaremos em aberto algumas questões que poderão servir de alavanca às escolas do Ensino Artístico Especializado de Música para um interesse mais arrojado por metodologias mais pró-ativas que incluam a família no processo do *ensinar-aprender*.

**Palavras-chave:** Educação Musical Precoce; Envolvimento Parental; Projeto Max e Mia no Maravilhoso País da Música.

### 1. Preâmbulo

O projeto *Max e Mia no Maravilhoso País da Música* surgiu em Espanha no ano de 2011 por uma equipa de profissionais de música, investigadores e gestores e faz parte do CONMUSICA – Instituto de Educação Musical Moderna, no entanto existe na Alemanha há cerca de trinta e cinco anos e o foco da sua atenção é a Educação Musical da primeira e segunda infância das crianças, privilegiando o envolvimento parental no seu processo de ensino. Assim, pretende-se neste artigo explicar os objetivos, conteúdos didáticos, estratégias e os recursos/materiais utilizados para a realização das sessões com pais e filhos na faixa etária dos quatro aos seis anos de idade.

Espera-se com a apresentação deste projeto pedagógico, contribuir para um pensamento reflexivo sobre o envolvimento parental na educação musical das crianças com vista a tornar-se uma opção válida nas nossas instituições educativas, para que estas sejam lugares onde os pais e as crianças são

estimulados a descobrir coisas novas, a experimentar sons e a divertir-se, enriquecendo a sua comunicação com as atividades musicais.

## 2. Introdução

Ao iniciar este texto sublinha-se que todo o conteúdo referente ao projeto em foco foi retirado das entrevistas realizadas a Luís Estrella (2019), diretor da CONMUSICA IBERICA e a Laura Estrella (2019), diretora pedagógica da mesma instituição reforçando a temática com dados facultados no site do instituto.

A CONMUSICA apresenta-se como um instituto de Educação Musical Moderna. Surge na Alemanha há mais de trinta e cinco anos com a intenção de tornar a aprendizagem musical acessível desde o período pré-natal até à terceira fase da vida. Criado por uma equipa de especialistas em pedagogia musical, este projeto possibilita que as crianças, desde muito cedo, vivam a música com os seus pais, como um meio de comunicação natural e saudável que promove o seu vínculo e estimula o emocional, intelectual, o físico e o afetivo. O foco deste artigo é o curso de música pensado para as crianças dos quatro aos seis anos de idade, no entanto far-se-á uma breve contextualização de todo o trabalho desenvolvido desde a primeira infância.

O Curso Max e Mia foi publicado em 2011, encontrando-se neste momento implementado na Alemanha, Espanha, Portugal, Bósnia e Herzegovina, Lituânia, República Checa, além de estar a ser desenvolvido noutros países. Em Portugal existem 6 escolas a oferecer este projeto: Colégio CLIP, Escola Valentim de Carvalho, Curso de Música Silva Monteiro, Academia de Música de Viatodos, Associação da Banda de Música de Riba de Ave, e em Queluz (Lisboa). Segundo a filosofia da CONMUSICA, *formação* significa capacidade de a criança entender, compreender e ajustar-se, por si só, ao mundo que a rodeia, dando-lhe a oportunidade de adquirir competências musicais práticas. A formação musical desenvolve a capacidade de experimentar, criar, representar e compreender a música. Envolver os pais na aprendizagem musical é trazer para a sala de música a cumplicidade e a alegria de crescerem juntos, tanto musicalmente como afetivamente, tornando-se uma equipa em que aprendem e desfrutam os dois. Essa parceria é levada para casa, onde irão ouvir música, tocar, dançar, sempre em equipa, sempre juntos.

## 3. Estrutura do Programa de Ensino

O programa Max e Mia é baseado num projeto de ensino contínuo que promove o desenvolvimento musical da criança de acordo com a sua idade. Para o primeiro ano de vida, a criança começa por adquirir

uma consciência musical através de canções, onde os pais participam no processo quando tocam, cantam, mimam as canções. Em síntese, quando se envolvem pelo ambiente musical com os seus filhos. Para as crianças do primeiro aos dois anos e meio de vida, o programa inclui um livro com C.D e são abordados os temas como os fenómenos naturais (chuva, vento, dia, noite, sol, frio, neve), mobilidade (avião, carros, trenós), e movimento (natação, corrida, dança, salto) onde são desenvolvidos aspetos musicais como a dinâmica (forte/piano), ritmo (lento e rápido) e altura do som (grave e agudo). Com dois anos e meio até aos quatro anos, as crianças já têm no seu livro e C.D, temas como as festividades, animais, viagens, tarefas de higiene e domésticas, e aspetos musicais como o legato, staccato, articulação, glissando, estruturas e métrica. Além disso, há espaço para criarem as suas próprias histórias. Dos quatro aos seis anos, este projeto está pensado metodicamente de maneira a desenvolver competências nas crianças para uma aprendizagem de um instrumento a partir dos seis anos de idade.



Figura 1 – Lecionação do curso Max e Mia – envolvimento parental e a aprendizagem em grupo.

### 3.1. Objetivos – dos quatro aos seis

A CONMUSICA está atenta ao despertar dos pais para a vontade de incluir a música na educação e na formação dos seus filhos (Figura 1). Para Egdar Wiliems (1970, p. 18)

As primeiras manifestações musicais não são do domínio da pedagogia musical, mas ligam-se antes à educação geral infantil. São as pessoas do meio familiar, principalmente a mãe, quem pode desempenhar o papel no despertar do sentido auditivo e rítmico da criança; e este papel pode ser importante e por vezes determinante.

No entanto, incluir exige uma pesquisa profunda de pedagogias e métodos de orientação musical. Assim, a linha de pensamento pedagógico do programa Max e Mia converge com as abordagens do

método de Suzuki quando trabalha por imitação o treino auditivo e vê as aulas coletivas de instrumento como ideais para o processo de educação musical (Fernandes, 2011); Willems (1970) ao abordar o canto como o papel mais importante na educação musical dos principiantes baseando-se no esquema de trabalho escutar, reconhecer e reproduzir; Dalcroze quando o seu método propõe uma educação musical baseada na audição, com a participação de todo corpo (Picchia, 2013, p.76); Gordan (2015) quando considera que a forma de aprender música deve ser como aprender uma língua defendendo a audição, o canto e a entoação como estratégias fundamentais para adquirirem competências para aprender e compreender. Em suma, todos estes pedagogos valorizam o envolvimento parental na aprendizagem musical.

Com isto, e em conformidade com o que já foi referido, o ensino-aprendizagem do Curso Max e Mia para as idades dos quatro aos seis promove: i) a música como uma língua; ii) a transferência do método de aquisição da linguagem para a pedagogia musical, mediante a inclusão de significados linguísticos (ex: do, ré, mi, fá, sol); iii) a criação ativa de processos de comunicação mediante a combinação, ouvir música, cantar e falar, imitar e improvisar; iv) a estimulação à capacidade de imaginar acontecimentos e estruturas musicais e poder idealiza-las antes de as aplicar (jogo).

#### 4. Metodologia

Segundo os princípios da pedagogia do Curso Max e Mia, a aprendizagem funciona melhor quando se abordam diferentes perceções sensoriais e canais de aprendizagem. Assim, são estimulados todos os sentidos:

- i) Visual (imagens, livros, objetos...);
- ii) Olfativo (ao abordar aromas...);
- iii) Auditivo (ouvir música, entoar em diferentes tonalidades...);
- iv) Equilíbrio (coordenação motora, movimento corporal, dança);
- v) Perceção tátil (instrumentos de percussão, teclado). Ao serem desenvolvidas todas as perceções sensórias, o Curso *Max e Mia no Maravilhoso País da Música* está a preparar, metodicamente, a futura aprendizagem de um instrumento a partir dos seis anos de idade.

É um projeto com quatro livros e dois anos de duração, em que será feita uma transição eficaz do ensino elementar de música para o estudo do instrumento. Como ferramenta de trabalho, o teclado é o escolhido por ser um instrumento com grande variedade tímbrica, proporcionar um desenvolvimento

melódico e harmónico de forma individual, ter uma afinação facilitada e a escala poder ser entendida com mais rapidez através do campo visual.

## 5. Áreas de Ensino

As aulas são semanais, com a presença dos pais e com apoio de material (livro e CD), teclado e instrumental Orff. Devem realizar-se numa sala ampla para proporcionar o movimento e a criatividade corporal, não devendo ultrapassar as dez crianças por turma, sendo que cada aula está estruturada de forma a trabalhar várias áreas (Figura 2).



Figura 2 – Esquema representativo das várias áreas de ensino abordadas em cada aula..

É sabido que a rotina ou **ritual** ajuda a apropriação e a autonomia. «Pressupõe, assim, uma prática sistemática e contínua, com uma intenção específica, direcionada para um desenvolvimento progressivo das competências musicais da criança» (Lopes da Silva, 2016, p. 58). São atividades desenvolvidas a partir de regras determinadas, a maioria formais e alto teor simbólico. Possibilitam um desenvolvimento estabelecido da comunicação e facilitam a superação de situações complexas, mediante a repetição de acontecimentos que passam a ser rotina. Esta rotina ou ritual está em três momentos da aula: no início quando é cantada a música das boas-vindas e a conversa da escolha dos conteúdos da aula, a meio da aula no momento da apreciação musical e no final quando é terminada a aula com a canção da despedida e o registo, pelos pais, dos trabalhos de casa.

Na área de **cantar canções**, são utilizadas músicas tradicionais para cantar com texto e dança. Os pais participam na atividade de maneira a ser um momento de partilha e cumplicidade entre pais e filhos. O **desenvolvimento do ouvido** traduz-se em cantar melodias com o nome das notas, passando da imitação até à memorização, motivos melódicos, cantar cadências e cantar a várias vozes. Na área do **teclado**, entende-se que este instrumento seja uma ferramenta de trabalho por ser um instrumento com grande variedade tímbrica, proporcionando um desenvolvimento melódico e harmónico de forma individual, e, como referido anteriormente, tem uma afinação facilitada e a escala pode ser entendida com mais rapidez através do campo visual (encontra-se rapidamente o Dó, Ré, Mi... desenvolvimento da capacidade auditiva). Ao mesmo tempo desenvolve-se, por exemplo, a motricidade fina e a lateralidade na criança. O momento do **ensemble** é o tempo de saber ouvir o outro e saber respeitar o que o colega toca. Há partilha, cumplicidade, interajuda, compreensão e aceitação.

A **teoria musical** insere-se em tudo o que se faz. Mas cedo as crianças ficam com a noção de pulsação, da altura do som, do nome das notas e da representação das mesmas na pauta musical. Introduce-se desde sempre os termos corretos de cada símbolo musical de forma a não haver dois conceitos para a mesma imagem. Para desenvolver esta temática são usados livros, jogos e o quadro.

A **apreciação musical** é um conteúdo fundamental neste curso. É neste momento que as crianças têm a possibilidade de escutar peças musicais de estilos variados e de formatos diversos. Podem apreciar Tchaikovsky, *As Quatro Estações* de Vivaldi, *Sinfonia nº 40* de Mozart, Frank Sinatra, Amália Rodrigues, Prokofiev, Bach, Debussy... e muito mais. Ao ouvirem as obras musicais, vão reconhecendo timbres de **instrumentos** que já conhecem e outros que vão descobrindo. O intuito é chegar ao fim do curso com um conhecimento geral de todos os instrumentos que compõem uma orquestra clássica ou ligeira. Por fim, **a criatividade**. Em todas as aulas as crianças têm a oportunidade de criar! Através de uma imagem, podem criar uma história, criar a sonoplastia para um texto, dar liberdade à sua expressividade corporal e musical.

## 6. Esquema de Trabalho

O professor ao longo da aula, não deve deixar de ter em mente o princípio de ensino e aprendizagem que é defendido pela CONMUSICA: **ouvir – cantar – tocar – ler – criar**. Este esquema de trabalho ajuda a uma rotina positiva e cria condições favoráveis para a aprendizagem musical de forma tranquila, divertida e produtiva.



## 7. Conteúdo Didático

O Curso *Max e Mia no Maravilhoso País da Música* tem, nos quatro volumes e dois anos de duração, os seguintes conteúdos didáticos:

- 22 canções no idioma materno (canções infantis tradicionais, cânones, composições de autores);
- 4 jogos de dedos (volume 1);
- 9 melodias para tocar no teclado;
- 13 peças de repertório;
- 8 ensembles;
- 16 canções para cantar com o nome das notas;
- Leitura musical;
- Identificação de instrumentos;
- 4 composições coletivas;
- Apreciação musical – cerca de 60 obras.

## 8. Materiais Didáticos

Este programa é acompanhado de quatro livros com C.D (Figura 3), um caderno para os pais fazerem os seus apontamentos e fichas com autocolantes alusivos às peças do livro para as crianças marcarem a sua evolução musical.



Figura 3 – Aspeto dos quatro manuais didáticos do Curso Max e Mia no Maravilhoso País da Música.

## 9. Síntese

O Instituto de Educação Musical Moderna desenvolve o seu trabalho a nível da pedagogia musical, pesquisa de metodologias de ensino e em materiais didáticos sempre com o objetivo principal de contribuir para uma educação musical próxima da natureza humana, isto é, aprender música como uma língua. Este texto pretendeu dar a conhecer um trabalho focado mais nas idades dos 4 aos 6 anos.

Em jeito de considerações finais, depois de dois anos de trabalho, as crianças ficam com uma ideia geral sobre a cultura musical e o seu ambiente, com conhecimentos elementares sobre teoria musical, tocar em ensemble, capacidade de discriminação auditiva e tudo isto num ambiente agradável e descontraído, com uma aprendizagem em que o envolvimento parental é fundamental para o êxito deste curso, isto é, a missão ficaria em risco se tal não acontecesse pois, toda a equipa da CONMUSICA acredita no envolvimento dos pais no processo de ensino-aprendizagem da música pois irá compromete-los e responsabiliza-los pelo sucesso musical dos seus filhos.

## 10. Referências

Fernandes, J. (2011). A filosofia de Shinichi Suzuki aplicada ao canto coral para adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. *Revista Espaço Intermediário*, VII, nº 1, 38-53, S. Paulo, Brasil.

Gordon, E. (2015). *Teoria da Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Edição Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, Portugal.

Lopes da Silva, I. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Picchia, J. (2013). Émile Jaques-Dalcroze: fundamentos da rítmica e suas contribuições para a educação musical. *Revista Modus*. Ano VIII, nº 12, 37 – 88, Belo Horizonte, Brasil.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Suíça: Edições pro-música.

## Entrevistas

Laura Estrella (comunicação pessoal, janeiro 22, 2019).

Luís Estrella (comunicação pessoal, janeiro 27, 2019).

## Website

CONMUSICA – Institute for Modern Music Education. *Filosofia, princípios, educação e formação*. Disponível em: <http://www.conmusica.com.es/>.

## Olhar o Presente, Pensar o Futuro

Rui Manuel Pereira da Silva Bessa  
Escola Superior de Educação do IPPorto  
CIPEM polo IPPorto do INET-md  
rube@ese.ipp.pt

**Resumo:** As escolas no século XXI estão sujeitas a enormes pressões, condicionamentos, mas também desafios. O ensino artístico, em Portugal e um pouco por todo o mundo, está a ser enviado para as “franjas” do ensino, havendo uma desvalorização por parte dos estados. A este desinvestimento juntam-se questões demográficas que são alarmantes. Com limitações económicas e de públicos é fundamental ter uma visão que vá para além do limite das nossas instituições do ensino artístico especializado da música (IEAEM). O trabalho em rede, articulando valências, explorando características e potenciando saberes é fundamental para o sucesso de todos, agregando conhecimentos, meios, interações e intervenções, valorizando a diversidade em encontros e ações conjuntas, numa visão transformista. Cada vez mais é necessário procurar novos públicos, para isso as IEAEM têm que procurar “novas” linguagens para não haver uma cristalização. A Música não é só Música Erudita, por exemplo, o Jazz já tem muita importância em algumas instituições, devendo-se, ainda, procurar outras músicas, desde o tradicional ao Hip-Hop e até mesmo a interseção com linguagens não musicais. Nas escolas devemos ser inovadores, fazer ruturas, arriscar, mas em equipa, individualmente é um suicídio. Tem que se criar grupos de observação, discussão, debate, apoio, para que se possa aproximar o ensino das novas realidades. Para isso o trabalho colaborativo é fundamental, não só entre professores mas também entre alunos, isto é, criar espaços em que possam, informalmente, partilhar saberes, dificuldades, soluções. Hoje já há correntes metodológicas que vêm o jogo (Gamificação) como algo fundamental ao desenvolvimento dos estudantes. É imperioso olharmos para essas ideias e conceitos e trazê-las para as nossas salas de aulas. É raro o estudante que não traz consigo, no bolso, um “computador” (smartphone). Olhar-se para esta tecnologia com especial atenção é uma forma de levar a sala de aulas para a esfera de interesse dos estudantes e para uma realidade que não se pode esconder. Em muitos países já se trabalha em aulas de instrumento com 2 e até 3 alunos. Todos sabemos que não é desejável e eficaz, mas é uma realidade que veio para ficar, por isso temos que olhar para este conceito e tentar explorar potencialidades que possam vir daí; a adaptação tem que ser rápida, para que um fenómeno negativo seja transformado em potenciador de aprendizagens significativas.

**Palavras-chave:** Trabalho em Rede; Trabalho Colaborativo; Gamificação; Tecnologia.

Este artigo, mais do que um conjunto de ideias acabadas e dogmáticas, pretende propor uma reflexão sobre as problemáticas que enformam o Ensino Especializado da Música neste quase final do primeiro quartel do Século XXI.

Se nos discursos dos políticos e dos *líderes* de opinião o ensino e a educação são vistos como fundamentais e essenciais numa sociedade moderna e democrática, o certo é que, como não é um fator de riqueza imediata, muitas vezes aparece fragilizado, não havendo um investimento condizente com a sua importância. Muitas vezes evitam-se pactos políticos transversais a todos os quadrantes políticos e ideológicos, continuando a prevalecer uma lógica partidária que leva a que a Educação navegue

conforme os ventos de *quem sopra*, com legislação avulsa, por vezes contraditória, e em momentos do ano muito complicados para a organização das instituições.

Se esta realidade é preocupante no Ensino Básico e Secundário generalista, mais preocupante se torna no Ensino Artístico, nomeadamente da Música, que tem sido tantas vezes negligenciado, pensado e legislado sem ouvir as instituições que no terreno, no dia-a-dia, sentem as dificuldades e trabalham com milhares de crianças e jovens, muitas vezes pedindo para hoje, mesmo que o hoje seja em agosto, o que deveria ter sido discutido, estruturado e partilhado muito tempo antes. Infelizmente esta é uma realidade não só portuguesa, países que eram uma referência no ensino artístico, como por exemplo a Inglaterra, a música tem vindo a perder protagonismo, sendo o seu ensino para toda a população e a sua prática desde tenra idade desvalorizado pelos poderes vigentes.

A realidade é que as Instituições do Ensino Artístico Especializado da Música (IEAEM) estão sujeitas a espartilhos económicos, o que obriga a que tenham que procurar frequentemente receitas próprias para poderem continuar a melhorar a qualidade do ensino, nomeadamente apoio junto às autarquias, mecenas locais ou por intermédio de espetáculos dos seus alunos e professores. Outro problema gravíssimo que cada vez mais se vai sentir é o decréscimo demográfico acentuadíssimo que nos últimos anos tem vindo a acontecer e que é especialmente grave no interior do país.

É importante referir que nem sempre se aproveitam oportunidades, como por exemplo a autonomia que foi permitida às IEAEM que, me parece muito longe de estar a ser bem rentabilizado, pelo menos em todo a sua plenitude.

Com todas estas contingências, é importante olhar-se para as IEAEM de uma forma mais plural e integrada. O pensar-se *escola a escola* cada vez faz menos sentido, é fundamental articular valências, explorar características e potenciar saberes para que o sucesso de todos, alunos, professores, escolas, possa ser real. Este processo só é possível com um **trabalhar em rede**, agregando conhecimentos, meios, interações e intervenções, valorizando a diversidade em encontros e ações conjuntas. Segundo o autor Fernando Ilídio Ferreira,

As redes [...] podem libertar os seus participantes, pelas sinergias que produzem e por um entendimento do coletivo que não abafa a individualidade [...] “as redes que libertam” só podem democráticas e inclusivas, na medida que promovem e produzem dinamismos, experiências e vivências concretos de participação emancipatória (Ferreira, 2012, pp. 364-366).

*O orgulhosamente sós e a nossa quinta é melhor do que a do vizinho* são ideias retrógradas que em nada beneficiam ninguém. Não faz sentido crer-se ter em cada escola uma Orquestra sinfónica. Não faz sentido cada instituição fazer masterclasses para todos os instrumentos competindo com instituições

vizinhas por públicos que começam a escassear. Não faz sentido criarem-se classes, quase sem alunos, quando muito perto pode haver escolas que já tenham essas classes muito solidificadas. Faz sentido cooperar, partilhar experiências, professores, alunos. Faz sentido criarem-se orquestras, projetos musicais que dignifiquem concelhos, regiões, IEAEM mais fortes e mais eficazes na formação e divulgação desta arte que tanto amamos. Faz sentido criarem-se grupos de trabalho para repensar o ensino da música, criando ruturas com o passado, numa visão transformista. Ser-se inovador e arriscar, só em equipa; sozinho, é um suicídio, e daí a importância do trabalho em rede.

Mais uma vez trago à colação os problemas demográficos que hoje grassam em Portugal. Basta olhar-se para o 1º ciclo do Ensino Básico e facilmente se apercebe que o número de turmas reduziu drasticamente. Por outro lado, os interesses das crianças e jovens cada vez se diversifica mais e, mesmo os alunos que estudam música erudita procuram formações musicais diferentes, indo ao encontro de gostos e linguagens mais próximas da sua realidade.

Cada vez mais estes dois fatores têm que ser tidos em conta, menos públicos, **novos públicos**, juntando à equação públicos com diversidade de saberes e competências. Na música e espetáculos atuais, os músicos cada vez são menos *músicos de cadeira*, sendo chamados a interagir com o público e com outros artistas.

Por isso as IEAEM têm que dar uma formação mais ampla aos seus alunos, a perceção da utilização do seu corpo, do conhecimento de outras artes, numa procura constante de um ser cultural amplo.

Por isso as IEAEM têm que começar a olhar para o Jazz, onde, desde há uns anos, já começam a aparecer docentes profissionalizados e tem tido um incremento em muitas escolas de variadas zonas geográficas.

Por isso as IEAEM têm que começar a olhar para a música tradicional e instrumentos que daí advêm: relembro o bandolim, a guitarra portuguesa, que já foram adotados por várias instituições públicas e privadas, e o acordeão, este mais disseminado. Qualquer um destes instrumentos integram imensas formações em instituições que os usam e que, com uma formação mais sólida e consistente dos seus executantes, necessariamente irão melhorar, criando-se, deste modo, uma relação de simbiose.

Por isso as IEAEM têm que olhar para *músicas urbanas* que os jovens tanto seguem e que tanto querem aprender e fazer, muitas vezes aprendendo com tutoriais da net, ou com colegas que, apesar de toda a boa vontade, lhes falta o conhecimento basilar da música. Refiro-me a géneros como o Hip-Hop, o Rock, o House e tantos outros que precisam de ser solidamente aprendidos e que têm que deixar de ser olhados com desprezo e como géneros menores.

Por isso as IEAEM têm que olhar para linguagens não musicais, como a dança e o teatro, onde a música está quase sempre omnipresente, criando polos dentro das instituições onde a música seja despoletadora de interdisciplinaridade e de espetáculos cada vez mais variados e ricos culturalmente, podendo desta forma trazer mais alunos, mais públicos aos espetáculos.

A interseção é fundamental, não podemos ficar fechados num único registo, o *cluster* de gostos e aprendizagens musicais é fundamental no século XXI, século plural de linguagens e gostos. Temos que dar experiências pluridisciplinares aos nossos alunos, em espetáculos e na sua formação académica, contribuindo para uma abordagem interdisciplinar ampla, na interceção da música com outras artes (Shepherd, 2010; Palmer, 2010).

A Jobra Educação, através das suas três escolas ArtJ Escola Profissional de Artes Performativas da Jobra, Conservatório de Música de Jobra e Made in J, é um bom exemplo desta pluridisciplinaridade, não só dentro da música, mas em artes que se podem e devem interrelacionar. Os bons exemplos devem ser estudados e, se a replicação nem sempre é desejável e por vezes até mesmo contraproducente, é no mínimo importante analisar-se e refletir-se sobre a forma de nós próprios evoluirmos, adaptarmo-nos e procurar novos desafios sem, obviamente, perdermos a matriz para a qual fomos criados e a *nossa* identidade.

Nunca podemos esquecer que independentemente da linguagem, a proveniência é comum e essa nós dominamos: é a que vem de Pedro do Porto, Manuel Cardoso, Francisco António de Almeida, João Domingos Bomtempo, João de Freitas Branco ou Emanuel Nunes, só temos que reajustar o *chip*, esquecermos preconceitos e sermos criativos.

Quando, numa equipa alargada e multidisciplinar, se fez um estudo sobre a Orquestra geração, do qual surgiu um livro intitulado *Crescer a tocar na Orquestra Geração*, facilmente se encontraram especificidades e metodologias interessantes, como por exemplo o ensino centrado na música de conjunto, na Orquestra: tudo começa e acaba na orquestra:

O ensino do instrumento na OG [Orquestra Geração] é um domínio disciplinar com uma autonomia programática limitada porque, embora exista um programa individual de cada instrumento, o repertório definido para a orquestra parece dominar o tempo disponível para as aulas individuais; [...] porque a aquisição de competências técnicas de domínio do instrumento é essencial para a prática instrumental coletiva (Costa et al, 2017, p. 149).

No entanto, o que mais me despertou interesse e atenção foi, em momentos de observação, ver o **trabalho colaborativo** entre os alunos. Recordo-me de no Casal da Boba, bairro problemático da Amadora, enquanto os professores trabalhavam numa sala com alguns alunos, outros, de idades e de desenvolvimento musical diferentes, em pequenos grupos de três ou quatro, iam ajudando-se,

partilhando saberes, corrigindo posições, opinando sobre formas de trabalhar passagens mais complicadas, num ambiente salutar e descontraído. Recordo-me do fascínio que senti, ao olhar para esses grupos e pensar que aquele ensino informal, colaborativo, de apoio, poderia em algumas situações ser mais produtivo e enriquecedor do que uma dita aula normal. Este exemplo faz-me pensar que esta colaboração, este aprender com alguém mais próximo, que domina o seu código linguístico, e que teve e ultrapassou as mesmas dificuldades, pode ser uma estratégia extremamente proveitosa para o desenvolvimento dos alunos. Esta estratégia, mais do que utilizada em IEAEM, deve ser incrementada, fomentada e apoiada. Seria importante criarem-se espaços e momentos onde os alunos, sem se transformarem em pequenos professores, pudessem sentir-se úteis e perceberem que as suas aprendizagens tiveram um percurso, fazem sentido e, assim, podem facilitar o mesmo caminho a colegas que, menos experientes, ainda estão em níveis de progressão mais baixos.

Se o trabalho colaborativo entre alunos deve ser apoiado e incrementado, entre professores é fundamental e imperativo. Só com um diálogo e uma análise de como todos nós ensinamos, perceberemos mais facilmente como os nossos alunos aprendem no mesmo sentido. Refere Ana Frega:

La renovación de la educación propuesta por los aportes de la psicología de la creatividad – Guilford, Rogers, Torrance, Gardner, entre otros – explora nuevos marcos teóricos para fundamentar estrategias y programaciones destinadas a mejorar los procesos de educación. Se refieren a temas del cómo enseñar a partir de una mejor comprensión acerca del cómo se aprende. (Frega, 2007, p. 7)

Muitas vezes, sobretudo nas aulas individuais de instrumento, as salas são espaços muito solitários, por isso, e em especial esses professores, têm que criar espaços de diálogo, partilha, grupos de estudo, para que a inovação esteja sempre presente. Nesse sentido vão as palavras de Carlinda Leite e Carmem Lascano Pinto:

Entretanto, a permanência ao longo de muitos anos na escola de uma cultura em que predomina a solidão no quotidiano dos professores (Correia & Matos, 2000) tem consolidado a imagem do trabalho docente como isolado e da sala de aula como o espaço de uma autonomia absoluta e individual dos professores. Tal conceção sobre o trabalho docente e sobre a prática pedagógica, segundo Pérez Gomez (2001), Fullan e Hargreaves (2001), Formosinho e Machado (2008), entre outros, constitui um fator para muitos professores resistirem ao trabalho colaborativo com os seus pares. Por outro lado, a experimentação destes processos, em muitas situações, tem levado à adesão a esta forma de trabalho, justificada pelos benefícios por eles propiciados (Leite e Pinto, 2016, p. 73).

O pensar, discutir, experimentar, observar, avaliar, repensar novas estratégias é a solução para a evolução do estudo de qualquer disciplina. Esses grupos de trabalho devem estar disponíveis para arriscar experiências mesmo as que pareçam mais exotéricas.



Esse trabalho deve ser interpretado sobretudo como uma oportunidade para o seu desenvolvimento enquanto docente, mas até mesmo para o seu próprio desenvolvimento musical (Beauchamp e Harvey, 2006; Verde, 2008; Mills, 2005).

Gostaria de dar relevo à observação como uma ferramenta indispensável para melhorar os nossos procedimentos. É impossível estarmos à janela e vermos passar na rua. Quantas vezes, ao observar colegas, apercebemo-nos de situações que o próprio não se apercebe, que acabam por nos chamar à atenção para coisas que nós próprios fazemos sem nos aperceber. Muitas destas situações são positivas e devem ser reproduzidas, outras não. A reflexão sobre estas observações não deve ter qualquer intenção de avaliar, mas unicamente apoiar, problematizar, repensar para mudar para melhor. Nestes grupos, não deverá haver um líder, um estratega, devem ser todos irmanados na mesma ideia de melhorarem individualmente o ensino das suas especialidades, de colaborarem com ideias, sem pensar que à partida há propostas certas ou erradas. Como diz o grande investigador Albano Estrela sobre observação e formação de professores,

A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...), demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis (Estrela, 1994, p.57).

Por isso, a importância de partilha de modelos e de aprendizagem uns com os outros.

As IEAEM têm evoluído imenso, desde o corpo docente, à qualidade das direções e as opções estratégicas que estas têm assumido. Não posso deixar de referir o investimento que nos últimos tempos estas instituições têm feito na música de conjunto. Em tempos, a música de conjunto resumia-se ao Coro e à Orquestra, muitas vezes de sopro, a poucas horas no currículo e a um desinvestimento de todos os intervenientes. Hoje, a realidade é completamente diferente. O interesse dos alunos por estas aulas é muito valorizado, as IEAEM diversificam as classes, investem em professores cada vez mais capazes, que têm elevado significativamente a qualidade para níveis de excelência.

Este tipo de projetos são, como em cima referi, um espaço privilegiado do trabalho em rede entre IEAEM para melhorar ainda mais a música de conjunto realizada com os alunos.

Como Pedagogos, devemos estar sempre atentos a correntes pedagógicas que estão a emergir. O ensino tem que ser um processo dinâmico, não pode estagnar. A forma como aprendemos, não pode ser a mesma forma que damos aos nossos alunos a aprender. O tempo do Artur Fão e Freitas Gazul, com todas as suas virtudes que tinham e com a marca que deixaram no seu tempo, não podem ser a referência de hoje em dia. O ditado de um ou dois compassos e a primeira nota do seguinte já devia estar há muito na gaveta do esquecimento. É impensável o professor de saxofone ser clarinetista ou

oboísta, com todo o respeito por estes instrumentistas e por esses *rostos e nomes*, que também a mim me formaram.

Por vezes, há correntes que parecem estar nas antípodas das nossas necessidades mas, se olharmos com toda a atenção, há sempre algo a aproveitar e a ganhar com elas. Não nos podemos nunca esquecer que a prática só tem a ganhar com a teoria e que esta só existe e faz sentido se ancorada numa prática consistente. Refiro-me a uma linha pedagógica que se intitula Gamificação e que se pode descrever da seguinte forma:

O estímulo à interação dos estudantes com o docente, dos estudantes com o conteúdo e dos estudantes com os seus colegas é desejável um ambiente educacional dinâmico, multimodal, onde o conhecimento flui entre as quatro paredes da sala de aula de forma rápida e eficiente. Kapp (2012) define a Gamificação como o uso de mecanismos, estética e pensamento dos jogos para engajar pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas. Já Deterding et. al (2011) e Cunha (2014) colocam que a Gamificação pode ser resumida como o uso de elementos de jogos em contextos não relacionados com jogos (Orlandi et al, 2018, p. 18)

Se o termo Gamificação nos pode remeter para o mundo dos videojogos e do digital, por certo concordarão que, no ensino, o jogo sempre esteve mais ou menos presente. Num ponto de vista mais lato, podem referir-se como exemplo os concursos de instrumento, uma vez que não deixam de ser um jogo, com competição, pontuação, classificação e outras coisas tão frequentes nos jogos. Para tentar esclarecer ainda mais o que se pode entender por Gamificação na Educação, os autores José Manuel Foncubierta e Chema Rodríguez clarificam:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierta e Rodríguez, s.d., p. 2).

E mais à frente acrescentam: «la actividad gamificada repercute en el aumento de la predisposición psicológica a seguir en un estado activo [...] La finalidad, por tanto, no es tanto la diversión como el aprendizaje» (idem, p. 3).

Parece-me que, bem pensada, a Gamificação poderá ter uma utilização pertinente e consistente no ensino da música, sobretudo na Iniciação Musical.

Nos últimos anos tem pairado o propósito das aulas de instrumento passarem a ser lecionadas a dois e três alunos e não aulas individuais, situação já a ser implementada em algumas instituições. Esta

opção tem sido muito criticada e a esmagadora maioria dos professores é frontalmente contra. Em abono da verdade este conceito já está a ser utilizado em alguns países, como a Inglaterra.

Não querendo entrar em discussões que, logo à partida, estão inquinadas e, uma vez que mais cedo ou mais tarde, pelo menos em determinados níveis, será uma realidade que vem para ficar, seria importante focar-se no que se pode retirar de positivo, porque, também aí pode haver lados positivos, por exemplo, não tenho dúvidas de que vendo e ouvindo também se aprende. O importante é olharmos segundo outros prismas e, mais uma vez, sem qualquer tipo de preconceitos.

Mais uma vez o trabalho colaborativo entre docentes pode ser fonte de muitas sugestões para valorizar e subverter a imagem de negatividade que esta estratégia tem vindo a despertar.

Vivemos num mundo tecnológico, sendo impossível, nos dias de hoje, afastarmo-nos dessa realidade. As crianças desde muito jovens, bem ou mal, têm um contacto muito frequente com tecnologia, desenvolvendo competências informáticas e uma ligação muito forte com esses mundos mais ou menos virtuais. Será difícil encontrar uma casa onde não haja pelo menos um *smartphone*, *tablet*, computador, *smartwatch* e afins.

Cada vez as aplicações são mais apelativas, mais eficientes e diversificadas. As áreas de conhecimento ou de divertimento estão, na generalidade todas trabalhadas pelos programadores informáticos. Também a forma como temos acesso ao conhecimento encontra-se à distância de um *clic*. É certo que se tem que ter muito cuidado com o que se procura e encontra, uma vez que o bom e o mau estão portas meias, temos que ser criteriosos mas o conhecimento está lá.

Outras ferramentas ainda, permitem-nos assistir a um concerto, um *workshop*, uma *masterclass* dado pelos melhores do mundo<sup>4</sup> ou um ensaio pelos maiores maestros atuais<sup>5</sup> ou do passado<sup>6</sup>. É fundamental pensarmos como o escutar música influencia a construção do significado musical nos nossos alunos (Clarke, 2005; DeNora, 2000; Middleton, 2003)

Então as nossas salas de aulas? Continuam afastadas das tecnologias? O que se pode fazer?

Sei o que não se pode fazer. Não se podem ignorar as tecnologias, mesmo quando se diz que não há computadores na sala de aula, porque isso não é de todo verdade, nos nossos bolsos todos temos um pequeno computador, um *smartphone*, os nossos alunos, quase todos também o têm. Proibir telemóveis nas escolas não é, não pode ser uma solução: têm demasiadas utilizações e potencialidades para não se olharem para eles de outra maneira, procurando, junto com os alunos, utilizações para lhes dar.

<sup>4</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=3NYfrht6TU8> 14,00 18,00

<sup>5</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=MEeLI9-l63w>

<sup>6</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=rxwWlQNGeKE> 1:20

Como exemplo, queria apresentar-vos uma *ferramenta* proporcionada pela Casa da Música do Porto a toda a gente, chama-se *Orelhudo*<sup>7</sup>.

O Orelhudo foi pensado para o 1º Ciclo do Ensino Básico, no entanto tem sido utilizado em Jardins de Infância mas também em escolas de outros níveis de ensino. Nas palavras dos próprios criadores, apresentam-no como:

O Orelhudo! É um programa de audição diária [...] não ultrapassa os 90 segundos [...]. A audição que se quer plural e abrangente de todos os géneros e estilos musicais é feita como atividade inicial da aula e permite, através dos seus conteúdos, uma discussão alargada entre professores e alunos (Serviço Educativo da Casa da Música).

O conceito é interessantíssimo e penso que seria perfeitamente *transportável* para as salas de aula das IEAEM. Enquanto alunos de instrumento, quantas vezes ouvimos gravações de obras do nosso instrumento nas aulas? quantas vezes nos deram a ouvir os grandes intérpretes, importantes como referência desde o início da nossa vida como músicos? quantas vezes nos deram a ouvir interpretações diferentes da mesma obra?

Como seria importante começar a aula com 90 segundos de música, como seria importante discutir esses 90 segundos de música com os alunos, como seria importante que esse excerto de 90 segundos servisse como motivação para os alunos desejarem ouvir a obra integral, como seria importante os alunos chegarem ao final de um ano com o conhecimento da utilização do seu instrumento em músicas de diferentes períodos históricos, diferentes compositores, diferentes linguagens, diferentes formas de execução.

Fica o desafio.

## Referências

Beauchamp, G., e Harvey, J., (2006). It's one of those scary areas": Leadership and management of music in primary schools. *British Journal of Music Education*, 23(1), 5-22.

Bresler, L., e Thompson C. M. (2002) (Eds.). *The arts in children's lives: Culture, context, and curriculum*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Clarke, Eric. (2005 ). *Ways of Listening. An Ecological approach to the Perception of Musical Meaning*. Oxford: Oxford University Press,.

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora (4.ª ed.)

---

<sup>7</sup> <http://orelhudo.casadamusica.com/>

Ferreira, F. I. (2012). O Tempo das redes: Redes que aprisionam e redes que libertam. In C. Cebolo, J. Pereira e M. Lopes (Coord.), *Animação Sociocultural – Intervenção e Educação Comunitária: Democracia, Cidadania e Participação*, pp.355-368. Chaves: Intervenção: Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.

Frega, A. (2007). *Educar en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. London: Ashgate.

Leite, C., e Pinto, C. L. (2016). O trabalho colaborativo entre os professores no quotidiano escolar: condições para a sua existência e sustentabilidade. *Educação, Sociedade Culturas*. (48), 69-91.

Middleton, R. (2003). Music Studies and the Idea of Culture. In M. Clayton, T. Herbert e R. Middleton (Eds.). *The cultural study of music*, pp. 1-15. London: Routledge.

Mills. J. (2005). *Music in the school*. Oxford: Oxford University Press.

Palmer, A. J. (2010). Becoming intellectually fearless. In T. M. Regelski & T. Gates (Eds.). *Music Education for changing times*, pp. 123-136. Dordrecht: Springer.

Shepherd, J. (2010). Breaking through our own barriers. In T. M. Regelski & T. Gates (Eds.). *Music Education for changing times*, pp. 111-121. Dordrecht: Springer.

## Webgrafia

<http://orelhudo.casadamusica.com/>

<https://www.youtube.com/watch?v=3NYfrht6TU8> 14,00 18,00

<https://www.youtube.com/watch?v=MEeLI9-l63w>

<https://www.youtube.com/watch?v=rxwWlQNGeKE> 1:20

Orlandi, T., Duque, C., Mori, A., e Orlandi, M.T. (2018). Gamificação: uma nova abordagem multimodal para a educação. In *Biblios*, Núm. 70 <http://biblios.pitt.edu/ojs/index.php/biblios/article/view/447>.

Serviço Educativo da Casa da Música <http://www.casadamusica.com/pt/servico-educativo/orelhudo/>.

## Expressão e Comunicação na Creche e no Jardim de Infância: A música e o seu Contributo no Desenvolvimento de Múltiplas Linguagens

Bruna Loureiro Esteves  
Centro Social da Paróquia de Ferreiros  
bruna\_bia@sapo.pt

António José Pacheco Ribeiro  
Conservatório do Vale do Sousa  
Universidade do Minho – CIEC  
antonio.pacheco@acmlousada.pt  
antoniopacheco@ie.uminho.pt

**Resumo:** *Expressão e Comunicação na Creche e no Jardim de Infância: A música e o seu contributo no desenvolvimento de múltiplas linguagens*, nasce da necessidade de enriquecimento das competências de comunicação, e do enorme interesse pela expressividade e representação criativa, observadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Universidade do Minho. Como tal, foram desenvolvidas atividades com uma forte componente musical, que associada a outras formas artísticas, tinham por principais objetivos: (i) desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas ao favorecer o contacto, a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem; (ii) despertar a curiosidade, o pensamento crítico, a sensibilização estética e a compreensão do mundo aliado ao prazer de realizar novas experiências; (iii) favorecer o progressivo domínio do *instrumento* – corpo – de relação com o mundo, através das diferentes formas de movimento; e, por último, (iv) averiguar o papel da música e seu contributo no desenvolvimento de múltiplas linguagens. Apoiado sobre uma metodologia de pesquisa próxima da investigação-ação, e recorrendo a diversos instrumentos de recolha de dados como: o diário de bordo, a entrevista, os registos fotográficos e de vídeo, gravações áudio, grelhas de observação e notas de campo, estruturou-se o projeto, ao longo do qual as crianças demonstraram grande interesse, empenho e curiosidade pelas atividades que realizaram intensamente. O impacto do projeto foi maior que o esperado, com extremo valor pedagógico, demonstrando que é possível comunicar com significado através de diferentes formas de expressão não-verbais, que não somente a linguagem oral/verbal.

**Palavras-chave:** Expressão e Comunicação; Linguagem; Música; Creche e Jardim de Infância.

### 1. Enquadramento Teórico

A música tem estado sempre ligada ao progresso da Humanidade. Através dos tempos tem tomado formas múltiplas, significações diversas, surgindo em todas as manifestações sociais e pessoais do ser humano. O que, segundo Schaeffner (1958, citado em Scherer (2010, p.247) - faz com que o seu desenvolvimento seja um resultado de longas e incontáveis vivências individuais e sociais. É na música que o homem encontra, desde sempre, um método viável para explicar e expressar o mundo (Crunivel 2005, pp. 47-49), bem como um estado de equilíbrio entre o corpo e a mente (Bessa, 2006, p. 3).

Na perspetiva de Swanwick (citado em Costa, 2010, p.33), para além do papel que desempenha na reprodução cultural e na afirmação social, a música possui um grande potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social e a mudança. Mediados pelas palavras de Fonterrada (2008, pp.57-114) compreendemos que a música reflete e sintetiza em si própria os valores da época, pois, como prática humana que é, está imersa num contexto histórico, político, económico e cultural, derivando a sua natureza e seus significados das circunstâncias em que ocorre o seu uso e sua produção. Apesar das evidências, a indústria cultural tem vendido a ideia de música apenas como entretenimento e lazer; por isso, é necessário e urgente o resgate da discussão da importância da arte – e da música – para o ser humano.

Consideremos: já no período da Grécia Antiga, Pitágoras, também ele um grande filósofo, com influências em Platão, «identificou a relação entre a música e a alma, dizendo que a música tem uma influência decisiva no carácter da pessoa, por isso, ele acreditava que todos deveriam tê-la na educação, como parte da sua formação» (Cruvinel, 2005, pp.49- 50). Desde então, muitos foram os séculos que se passaram, e apesar dos momentos de estagnação que o desenvolvimento da música sofreu, pedagogos e profissionais, tal como Kodály continuam afirmar que a música é «uma parte indispensável da cultura humana universal, e aqueles que não a possuem têm um desenvolvimento intelectual imperfeito. Por isso, é absolutamente natural que se integre no curriculum escolar» (Torres, 1998, p.43). Cruvinel (2005, p. 18), caracteriza a educação musical como um meio de transformação social, que proporciona ao ser humano oportunidades para vivenciar novas experiências e construir novos conhecimentos, não só na área da música, mas também nas áreas interdisciplinares; assim, através de um importante processo de socialização musical, o ser humano é capaz de conhecer o seu mundo interior e exterior, num exercício de entendimento mais sensível e crítico da realidade na qual está inserido. A música «constitui uma contribuição cultural, artística e humana que nenhuma outra disciplina está em condições de fornecer ao ser humano» (Willems, 1970, p.194) e por isso, é referenciada como um elemento com potencial integrador de outros componentes curriculares, bem como uma forma ímpar de conhecimento. Consequentemente, a prática de uma educação musical trará grandes benefícios a um nível interdisciplinar e social; logo, quanto mais precocemente for exercida, melhor.

A prática de uma educação musical não tem que ser formal e estruturada, e lecionada, apenas, por professores especializados em música, pelo contrário. A criança inicia as suas respostas aos sons mesmo antes de nascer, durante a gestação, através de movimentos e gestos; por isso, é muito benéfico que os pais coloquem os seus filhos o mais cedo possível em contacto com a música e que essa ação se prolongue mesmo com a entrada na Educação Pré-Escolar, pois irá complementar o trabalho do educador. Na educação infantil, o papel do educador é «(...) propor situações de ensino em que a criança tenha condições de agir, de brincar e estabelecer relações sociais e culturais» (Scherer, 2010, p. 255), e



não é o de vigiar e controlar o que a criança executa, e menos ainda, executar tarefas pela vez da criança. Por isso, quando se desenvolvem atividades de expressão musical com crianças pequenas «(...) não se pretende desenvolver técnicas específicas da música como leitura, execução e composição, mas sim, usar a música como meio» (Gomes, 2007, p.136). Este autor, refere-se à música como um excelente meio de desenvolvimento que - para além de permitir à criança usufruir de satisfações imediatas - contribui ao nível da comunicação verbal e não-verbal, no que diz respeito a aspetos cognitivos, afetivos/emocionais e motores, ao mesmo tempo que promove a interação e o autoconhecimento. Nesse sentido, torna-se importante, segundo o autor, proporcionar às crianças oportunidades de explorar os seus sentimentos, e de os exteriorizar, sem ter que os verbalizar. Espera-se que, ao trabalhar a música, seja de forma individual ou coletiva, a criança usufrua de uma oportunidade para expressar o que sente, promovendo, ao mesmo tempo, a interação com os outros e o sentimento de pertença a um determinado grupo. Compreendemos, assim, que associar a música a outras áreas e atividades educativas, bem como realizar atividades musicais associadas a outras formas de expressão, tais como a mímica, o movimento, a dança, a expressão corporal, a expressão dramática, verbal e plástica é uma mais valia (pp.127-136).

## **2. Porquê? Expressão e Comunicação na Creche e no Jardim de Infância: a Música e o seu Contributo no Desenvolvimento de Múltiplas Linguagens**

Através do projeto *Expressão e Comunicação na Creche e no Jardim de Infância: a Música e o seu Contributo no Desenvolvimento de Múltiplas Linguagens* procurei desenvolver com as crianças competências essenciais de desenvolvimento e aprendizagem, que lhes permitam apropriar de instrumentos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem nas diferentes áreas do saber, e que serão relevantes ao longo da vida neste contínuo processo que é o aprender. O domínio da Educação Artística revelou-se como o mais adequado ao desenvolvimento das intenções pedagógicas traçadas neste projeto visto que «tendo perspetivas e estratégias comuns, engloba diferentes linguagens», (ME, 2016, p.47) possibilitando um maior número de meios que enriquecem e aumentam as diversas formas de expressão e comunicação das crianças. Tal como o nome do projeto sugere, o subdomínio da Música foi a base de todo o trabalho desta intervenção pedagógica dado as suas características, pois «contempla a interligação de audição, interpretação e criação», (ME, 2016, p.55) e apresenta-se como um instrumento/recurso/meio do qual as crianças se apropriam com maior naturalidade para «expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais» (ME, 2016, p.56). O papel do educador neste trabalho passa pelo incentivo à criança, através de um diálogo aberto e construtivo, apoiando-a na procura de formas criativas de representar e expressar aquilo que pretende, promovendo, ao mesmo tempo, o desejo de

melhorar e aperfeiçoar o que desenvolve. Por último, para melhor compreender o impacto do projeto em ambos os contextos (Creche e Jardim-de- Infância) e ser possível comprovar quais os resultados efetivamente obtidos com a implementação do mesmo, tracei os seguintes objetivos gerais: (i) desenvolver a expressão e comunicação através de linguagens múltiplas; (ii) favorecer o contacto com várias formas de expressão e comunicação; (iii) favorecer a compreensão e progressivo domínio de diferentes formas de linguagem; (iv) despertar a curiosidade e pensamento crítico; (v) proporcionar o prazer de realizar novas experiências que favoreçam o desenvolvimento da sensibilização estética e de compreensão do mundo; (vi) incentivar as diferentes formas de movimento, favorecendo o progressivo domínio do *instrumento* – corpo – de relação com o mundo e todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem; (vii) averiguar o papel da música e seu contributo no desenvolvimento de múltiplas linguagens.

### 3. Metodologias de Investigação e Intervenção

No que respeita a metodologias de investigação considerei, como a melhor base para auxiliar avaliação deste projeto, uma aproximação à metodologia de investigação-ação. De acordo com Máximo-Esteves (2008, pp.16-18) a investigação-ação trata-se de um conceito simultaneamente teórico e instrumental, que visa o envolvimento dos profissionais de um determinado sector no conhecimento das situações que os rodeiam, tendo como finalidade a melhoria do desempenho das suas tarefas - ampliando o seu conhecimento e a sua competência profissional, através da investigação que efetuam, adotando inovações na sua prática de forma refletida, e do ambiente profissional em que estas ocorrem.

Ao longo do processo de reflexão e problematização revelou-se a necessidade de adotar instrumentos de recolha de dados, como meio de apoio à investigação, que permitissem e ajudassem, a monitorizar a evolução da investigação, bem como avaliar os seus resultados, pelo facto de proporcionarem a possibilidade de cruzamento ou triangulação da informação; nomeadamente: o diário de bordo, as notas de campo, grelhas, a entrevista, a observação, registos de incidentes críticos, análise de documentos, os artefactos produzidos pelas crianças, registos em vídeo, fotografia e/ou voz.

Em relação às metodologias de intervenção, a crença de que «(...) a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento» (Hohmann e Weikart, 2011, p.19) é uma das grandes orientações na abordagem High/Scope; foi a principal razão que me levou a apropriar deste modelo pedagógico como base orientadora da minha prática pedagógica.

#### 4. Enquadramento Contextual

O estabelecimento de ensino onde realizei a minha Prática de Ensino Supervisionada pertence à rede de instituições particulares de solidariedade social, no concelho de Braga, e iniciou as suas atividades em Outubro de 1995. A intervenção pedagógica decorreu na sala de 2/3 anos no Pólo 3, constituída por 16 crianças (12 meninos e 4 meninas) e que conta com o apoio de uma educadora e três auxiliares de ação educativa, onde existiam dois grandes focos de atenção: a autonomia e a linguagem, o que achei bastante curioso, pois era um grupo que apreciava imenso a leitura e exploração de histórias, canções e jogos de faz-de- conta. E na sala de 5/6 anos, valência de Jardim de Infância, um grupo constituído por 21 crianças (13 meninas e 8 meninos) e que conta com o apoio de uma educadora, uma auxiliar de ação educativa e duas ajudantes; tratava-se de um grupo com excelentes competências de comunicação e que revelava um interesse comum: lengalengas e canções. O fascínio pelo faz-de-conta, quer nas histórias, quer nas brincadeiras, era outro grande interesse deste grupo. Neste contexto, procurar mostrar a importância e o papel que a música pode ter no desenvolvimento de múltiplas linguagens e o quão este trabalho enriquece as competências de comunicação, sejam elas verbais ou não verbais, das crianças, fazia todo o sentido.

A implementação desta intervenção iniciou-se em contexto de Creche e privilegiou o trabalho sobre o significado, a mensagem, o movimento, o silêncio e o som para o desenvolvimento da linguagem. Hohmann e Post (2011, p.14) dizem-nos o seguinte: «as crianças de tenra idade estão simplesmente a procurar um sentido de si e uma compreensão sobre o resto do mundo». Neste momento de aprendizagem, mais do que compreender conceitos, é necessário proporcionar às crianças os elementos necessários à exploração de conceitos, de forma a que estas sejam capazes de descobrir a complexidade que deles faz parte, a fim de compreendê-los. É por isso que, apesar de serem capazes de ouvir e compreender a linguagem muito antes de serem capazes de a produzir gramaticalmente padronizada, as crianças até aos 3 anos comunicam aquilo que sabem e da forma como faz sentido para elas, através de sons, gestos e pequenas palavras. «O emergente sentido de si próprios enquanto actores e fazedores independentes está fortemente ligado ao desenvolvimento da capacidade de controlar os seus movimentos, de comunicar através da linguagem, do gesto e acção» (Hohmann e Post, 2011, p.44), daí a escolha cuidada de atividades onde é proporcionada a oportunidade de descobrir mais sobre esta área fundamental que é a Expressão e Comunicação.

A música é a arte dos sons; de compor os sons da natureza, do corpo, dos instrumentos, criando significado e compreensão através deles. Tal como acontece na linguagem: as letras e as palavras só fazem sentido quando compostas de forma a criar significado e compreensão através dela, e dada a resposta inata que toda a criança tem para com a música, esta assume um papel de enorme relevo na

aprendizagem da criança. Por isso, acredito e defendo a sua prática e inclusão nas estratégias educativas como um instrumento multidisciplinar.

## 5. Implementação, Desenvolvimento e Avaliação do Projeto

### 5.1 Creche

Na primeira atividade realizada no contexto de Creche o trabalho desenvolvido centrou-se no som e na ausência do som, estimulando a capacidade de escutar e fazer silêncio. «O trabalho com o som tem como referência o silêncio, que nunca é absoluto, mas que permite ouvir e identificar o fundo sonoro que nos rodeia» (OCEP, 1997, p.64). Nesse sentido, torna-se importante «saber fazer silêncio para poder escutar e identificar esses sons» (Idem), pois, quando somos capazes de fazer silêncio e nos concentrar na escuta e identificação dos sons, vamos construindo a capacidade de lhes atribuir significado. Isto é tão importante na música como na linguagem. Para ser capaz de comunicar verbalmente, numa forma gramatical padronizada, e posteriormente sob a forma gráfica e/ou escrita, a criança tem que ser capaz de se concentrar no som das enunciações que produz a fim de lhes atribuir significado e conseqüentemente conotação na forma escrita. Este é um trabalho muito progressivo, que levará alguns anos, no entanto, o mais importante nesta fase é dar elementos para que as crianças iniciem a sua exploração nesta componente e orientem a sua ação para a descoberta.

Tal como já referi, ouvir e compreender a linguagem é algo que as crianças são capazes de fazer muito antes de aprender a falar. Já a atribuição de significado ao que querem comunicar e a posterior codificação da mensagem são um grande desafio para elas. Gordon, (2000, p.18) refere na sua obra que «som em si mesmo não é música. O som só se converte em música através da audição, quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado». No entanto, «(...) só audiamos quando somos capazes de evocar e compreender o que sentimos, percebemos e discriminamos» (idem, p.123). É aqui que o nosso papel, enquanto educadores, se distingue; ajudar a criança a organizar o pensamento é a primeira meta. Muitas vezes as crianças sabem o que querem comunicar e a sua dificuldade reside na ausência da capacidade de elaborar um esquema mental que as ajude a construir um significado e a organizar a mensagem que querem comunicar. Comunicar é uma capacidade inata do ser humano; ao mesmo tempo, é um dos processos de aprendizagem mais complexos.

A segunda atividade centrou-se na necessidade de munir as crianças com instrumentos de apoio na aprendizagem do processo de comunicação oral. De acordo com as OCEP (1992, p.68), a comunicação não verbal pode constituir um suporte à comunicação oral; e esta primeira, pode ser trabalhada individualmente ao serviço da segunda, nomeadamente, através de atividades de expressão.

Dado que «as actividades de expressão plástica são de iniciativa da criança que exterioriza espontaneamente imagens que anteriormente construiu» (Idem, p.61), pareceu-me adequado utilizar este meio de expressão como instrumento de apoio.

Na terceira atividade procurei proporcionar ao grupo um momento centrado na linguagem oral, pois, tal como nos elucida as OCEP (1997, p.66), «a aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objectivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar as condições para que as crianças aprendam»; e também pelo facto de a dificuldade no desenvolvimento da linguagem oral ser a problemática a intervir neste contexto, e toda a linha de pensamento, que orientou a implementação deste projeto, convergir para este domínio. Na sua obra, Gordon (2000, p.326) dá destaque às palavras de Lowell Mason, que fala da importância de «(...) ensinar o som antes do signo e de iniciar os alunos na prática antes da teoria». Na área científica, nomeadamente na Semiótica Linguística, Saussure, pai desta ciência que estuda a importância do signo na linguagem, fala-nos desta mesma importância. Então, tal como na música, onde é necessário, primeiro, aprender a escutar para depois executar com compreensão o que ouvimos; na linguagem, antes de aprender a ler o que ouvimos, aprendemos a escutar e a falar o que ouvimos. O significado é a base/o pilar para a construção da comunicação e, nesse sentido, todas as atividades implementadas neste contexto procuraram proporcionar às crianças oportunidades de procura, identificação, compreensão e construção do significado através de diferentes formas de expressão, que não a linguagem oral.

## 5.2 Jardim de Infância

A implementação do projeto em contexto de Jardim de Infância privilegiou o princípio de aprendizagem pela ação. «As crianças são agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interacções em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e acção (...)» (Hohmann e Weikart, 2011, p.22). McLellan e Dewey (1964, p.207) esclarecem-nos que as funções psíquicas, que vão surgindo em sucessão, necessitam de ser amadurecidas da forma mais livre e completa possível; caso contrário, estas não avançam para funções mais elevadas. Nesse sentido, cabe à própria educação o importante papel de fornecer as condições que o permitam, pois o poder de aprender reside, cada vez mais, nas crianças. Ao educador cabe a função de proporcionar às crianças «oportunidades de resolverem problemas que lhes interessem (...) [e] que surjam das suas próprias tentativas de compreender o mundo» (Hohmann e Weikart, 2011, p. 23).

As experiências nas quais a criança produz um efeito no mundo (...) são cruciais para o desenvolvimento dos processos de pensamento lógico da criança porque estes evoluem por via do esforço de interpretação da informação resultante dessas experiências. A interpretação da nova informação obtida produz mudanças na estrutura da interpretação na medida em que a criança busque um modelo mais lógico da realidade (Hohmann e Weikart, 2011, p.23).

Uma vez que este grupo demonstrou um grande interesse em todas as atividades que envolviam expressividade e representação criativa, a área da Expressão e Comunicação representou a base de apoio ao projeto nesta valência e, mais uma vez, a música teve um papel de destaque.

A música acompanha o ser humano ao longo de toda a sua vida, marcando acontecimentos, sejam ocasiões pessoais ou históricas, transmitindo emoções, sublinhando experiências, ensinando coisas sobre nós e os outros...

A música é uma sucessão e combinação de tons, organizados de tal forma que deixam uma impressão agradável no ouvido, e a sua impressão na inteligência é compreensível... Estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais (Schoenberg, cit. em Hohmann e Weikart, 2011, p.657).

A música é, de facto, um aspeto muito importante, não só da infância, mas de todos os membros de uma comunidade na sociedade. A música desempenha um papel importantíssimo na cultura e nos ritos comunitários tornando-se mesmo uma outra linguagem, através da qual comunicamos a nossa história. Nesse sentido, é importante proporcionar às crianças oportunidades de ouvir diferentes músicas, a maior variedade possível de músicas populares do mundo, especialmente as populares. Assim, as duas primeiras atividades desenvolvidas neste contexto centraram-se na importância da música para a transmissão da cultura e para a aprendizagem da linguagem.

Michael Halliday (1973) verificou que as crianças em idade Pré-Escolar estão num estádio em que, «o uso da linguagem lhes permite comunicar os seus sentimentos e desejos, interagir com outras pessoas, perguntar coisas, pensar sobre elas e falar sobre situações imaginadas» (Hohmann e Weikart, 2011, p.523). Contudo, Maher (1991a) «sublinha que a linguagem é constituída por um processo interactivo, e não por uma capacidade inata ou por um comportamento estritamente aprendido por imitação» (Idem, p.526). Isto é, as crianças comunicam porque querem, e se sentem que são ouvidas. Por isso, a linguagem desenvolve-se com maior qualidade em ambientes onde a comunicação é valorizada e as experiências que as crianças vivem sejam dos seus interesses; logo, partilhar e falar sobre elas é uma vontade. Não é por acaso que, em idades pré-escolares, «o processo de desenvolvimento da linguagem não é um processo silencioso, mas, ao invés, barulhento, cheio de actividades, conversas, risos, pensar em voz alta, diálogo e descoberta» (Hohmann e Weikart, 2011, p.527).

Nos primeiros anos de vida, a criança aprende através dos sentidos e das suas ações. Esta é uma realidade que pouco se altera em idades pré-escolares; as crianças em idades pré-escolares continuam a aprender através dos seus sentidos e ações, no entanto, distinguem-se dos bebés pela sua recém-adquirida capacidade de representar e formar imagens mentais. As crianças passam a ser capazes de interiorizar, e manter presente na sua mente, as suas experiências e, posteriormente, em qualquer momento, comunicá-las através da linguagem ou outras formas de expressão.

As crianças mais pequenas gostam de criar reproduções de pessoas e coisas a partir de plasticina, blocos, madeira, caixas, e praticamente todo o material que conseguem encontrar. São capazes de fazer reproduções porque podem formar imagens mentais de pessoas e coisas, e conseguem ver as semelhanças entre essas imagens e um material ou meio particular (Hohmann e Weikart, 2011, p. 505).

A terceira atividade centrou-se na natureza inventiva da criança e no respeito que o adulto tem, obrigatoriamente, de ter pela necessidade das crianças em construir as suas próprias reproduções, ao invés de, simplesmente, copiar modelos feitos pelos adultos, pois é através do processo de criação dos seus próprios símbolos que as crianças adquirem uma maior capacidade de compreensão sobre as coisas reais.

Fazer cópias enriquece a compreensão das crianças, quer das coisas reais que estão a tentar representar, quer da complexidade do próprio processo de feitura de símbolos. Comoazedores de cópias, as crianças são criadoras de resolutoras de problemas, começando com o material em bruto, e descobrindo sozinhas como o organizar para fazer qualquer coisa que se assemelhe aos materiais originais (Hohmann e Weikart, 2011, p.505).

Nesse sentido, o adulto deve sempre apoiar a iniciativa das crianças, encorajando a sua aprendizagem ativa e nunca, em momento algum, dizer à criança o que deve aprender ou como o deve aprender. O adulto deve ser um observador-participante- consciente, isto é, observar e interagir com a criança descobrindo como ela pensa e raciocina. Desta forma, reconhece quais os interesses da criança, analisa as suas capacidades particulares, incentiva-a a desafios maiores e oferece-lhe o apoio correto. Em idade pré-escolar, ao domínio e consolidação das anteriores capacidades, soma-se a recém capacidade de formar símbolos mentais; esta permite às crianças comunicar as suas perceções e experiências, não só através da linguagem, mas também através da arte, mímica, representação de papéis e música. Segundo Howard Gardner (1982), as crianças em idades pré-escolares aprendem a usar símbolos, que vão desde os gestos da mão ou movimentos do corpo todo, até desenhos, bonecos de barro, números, música e outros semelhantes. Pelos 5 ou 6 anos as crianças não só podem compreender estes símbolos diversos, como podem frequentemente combiná-los. Por isso, é



fundamental que os adultos apoiem este meio de expressão natural – o movimento – nos anos pré-escolares.

(...) o movimento torna-se mais uma «linguagem» que as crianças usam deliberada e imaginativamente em simultâneo com o falar, desenhar, o fazer moldes escultóricos e o dramatizar. Ter muitas oportunidades para expressar sentimentos, experiências e ideias à sua própria maneira através do movimento cria nas crianças confiança na capacidade de se movimentarem e de comunicarem com os seus corpos (Hohmann e Weikart, 2011, pp. 639-640).

O movimento é um dos primeiros meios de comunicação do qual a criança faz uso; é através do movimento que aprendem e conhecem sobre o mundo e meio que as rodeia: seja com pequenos pontapés, agarrando as coisas, e as pessoas, rindo, agitando todo o seu corpo ou saboreando. Naturalmente, a perícia da criança vai-se desenvolvendo e novas habilidades são descobertas, passando estas a saber adaptar os seus próprios movimentos às suas intencionalidades. As suas ações, pensamentos e sentimentos são agora, fortemente influenciados pela relação entre a realidade que observam e aquilo que conseguem, ou não, lembrar e/ou antecipar; e foi sobre este trabalho que a quarta atividade deste projeto se debruçou.

Na quinta, e última atividade implementada no âmbito do projeto, o trabalho desenvolvido foi muito além do papel e do poder que a música exerce como «(...) uma outra linguagem, através da qual [as crianças] aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros» (Hohmann e Weikart, 2011, p.658). A música assume um papel de enorme importância, pois «(...) insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários (...)» (idem), sublinha experiências e marca ocasiões pessoais e históricas. Na música guardamos quem somos, o que sentimos, o que vivemos; e é por essa razão que ela nos acompanha ao longo da vida de forma tão significativa.

## 6. Conclusão

Concluindo sobre o impacto do projeto e os seus resultados, considero que o projeto foi muito bem conseguido em ambas as valências; exigiu muito esforço, que me mostrou o poder, a eficácia e a importância da investigação, de uma boa observação, bem como da reflexão. Todas as crianças usufruíram das atividades que realizaram, e estas foram ao encontro dos seus interesses e curiosidades; as crianças demonstraram sempre uma grande receptividade à execução das propostas, felicidade e contentamento ao longo do projeto. A partir das atividades realizadas, que favoreceram o contacto com as várias formas de expressão e comunicação, a compreensão e o progressivo domínio das diferentes formas de linguagem, proporcionou-se, constantemente, o despertar da curiosidade e o pensamento crítico - este último, em especial, no contexto de jardim de infância – das crianças. O projeto foi vivido

muito intensamente, o que resultou num acréscimo de atividades não planeadas, em resposta aos interesses e vontades que as crianças foram manifestando ao longo do processo, acabando por ter um impacto muito maior que o esperado. Este nível de envolvimento tornou mais simples incentivar as crianças a realizar novas experiências com prazer, e que proporcionaram o desenvolvimento da sensibilização estética e de compreensão do mundo; como por exemplo, explorar as diferentes formas de movimento, que favorecem o progressivo domínio do *instrumento* – o nosso corpo – de relação com o mundo. Neste sentido, posso afirmar que, no geral, os objetivos propostos foram atingidos, que as crianças desenvolveram as suas capacidades de expressão e comunicação através de linguagens múltiplas e que a música foi um instrumento interdisciplinar fundamental que contribuiu, fortemente, para o desenvolvimento destas múltiplas linguagens.

## 7. Referências

Bessa, S. B. (Dezembro de 2006). *A música na comunicação entre adultos e crianças: calma ou desmesura?* Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNI-RIO).

Costa, M. (2010). *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Lisboa: Universidade de Lisboa

Cruvinel, M. F. (2005). *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: ICBC.

Fonterrada, M. (2008). *De Tramas e Fios. Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.

Gomes, A. P., Simões, A. (2007). A Música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem. *Cadernos de Estudo*. Porto: ESSE Paula Frassinetti. nº 5 (2007), p.127-141.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M., e Post, J. (2011). *Educação de bebés em infantários: Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª Edição.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Ministério da Educação – DEB (Ed.) (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Autor.

Scherer, A. C. (2010). *A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança*. (pp.247-260) Goiânia. Educativa.

Torres, R. M. (1998). *As canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música: Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Edições Pro- Música Bienne (Suíça) Lisboa: Edição Patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Outras referências**

Projeto Educativo: Direitos Humanos 2014-2018. Braga: Centro Cultural e Social Santo Adrião. 2016.

Projeto Curricular de Sala: Conhecedores de Direitos 2015-2016. Braga: Centro Cultural e Social Santo Adrião. 2016.

Projeto Curricular de Sala: Crescendo com Direitos 2015-2016. Braga: Centro Cultural e Social Santo Adrião. 2016.

## A Música Popular no 1º e 2º Ciclos

Telmo Araújo Sousa  
Centro Cultural de Amarante  
telmojasousa33@gmail.com

**Resumo:** Este artigo resulta de uma investigação elaborada no âmbito do Mestrado em Ensino de Música da Universidade do Minho 2018/2019. A recolha de dados foi efetuada no Conservatório Bomfim, em Braga, sob a supervisão do professor Artur Oliveira *As Canções Populares no 1º e 2º ciclos*. O repertório trabalhado nos ciclos de iniciação assume, cada vez mais, um papel relevante no que diz respeito à motivação e aos interesses dos alunos no ensino especializado de música. Com esta investigação, percebi o valor que uma simples peça poderia ter para um aluno. Foquei-me nas canções populares, grande parte delas portuguesas, para ir de encontro aquilo que os alunos almejam nas aulas de música. Para a realização deste trabalho, utilizei um Gradual para Trompete harmonizado por Vítor e Vasco Faria inspirado no livro *Cantigas da Minha Avó* de Delfina Figueiredo. Ao longo das aulas, fui percebendo o impacto que o repertório não convencional poderia ter nas crianças. Os resultados foram muito interessantes, pois este tipo de repertório levou vários alunos a mudarem completamente a postura na sala de aula. Esta passou a ser um momento criativo e estimulante, onde o aluno aprende de uma forma singular. Uma cooperação saudável entre o aluno e o professor assume, nos dias que correm, um dos desafios chave no ensino da música no século XXI.

**Palavras-Chave:** Música Popular; Música Tradicional; Gradual para Trompete; Ensino Convencional.

### 1. Enquadramento Teórico

A iniciação é uma fase difícil, onde muitas vezes o aluno não tem vontade para praticar o estudo de instrumento. A carga horária do ensino regular é cada vez maior e as crianças acabam por ter imensas atividades paralelas à escola. O tempo que lhes resta serve apenas para brincar. Com repertório do seu agrado, os alunos terão com certeza mais motivação para estudar o instrumento. Para Torres (1998, p.23) este tipo de canções «parece-nos o melhor material para iniciar o ensino da linguagem musical, já que além do seu contributo para a formação musical, permitem-nos aproveitar o seu contributo estético e pedagógico para a formação global do aluno». O objetivo é que o estudo do instrumento possa ser uma atividade que os descontraia, tal como o brincar. Paralelamente, os pais, sendo conhecedores dos temas, poderão contribuir para aumentar e melhorar a prática do instrumento fora do conservatório. Os pais dos alunos, neste projeto, têm um papel relevante. Os temas das canções populares apresentadas e adaptadas no Gradual, não são propriamente as músicas que as crianças ouvem hoje em dia. Logo, os pais como estão familiarizados com os temas, terão o papel de *segundo professor*. Tal como Suzuki, eu acredito que é importante a participação das famílias no acompanhamento do estudo dos filhos (Sousa, 1995, p.10). A ideia será oferecer às crianças um pouco da cultura musical do seu país desde

muito cedo, e que elas possam evoluir musicalmente e tecnicamente de uma forma gradual, consistente e feliz.

O 1º e 2º ciclos são períodos delicados para os alunos. Torna-se assim importante reforçar, diversificar e inovar os materiais educativos. É essencial que os professores utilizem os métodos que possam, de uma forma assertiva, contribuir para uma aprendizagem mais rica dos alunos. Edgar Willems (1970, p.24) afirma que todas as crianças necessitam de aprender canções populares oriundas do génio da sua raça, canções estas onde a beleza e o gosto musical devem transpor as preocupações pedagógicas. Diz ainda que: «o Educador encarregar-se-á mais tarde de fazer uma escolha judiciosa e de insistir particularmente sobre as canções populares interessantes do ponto de vista rítmico, dos intervalos, dos acordes ou dos modos». Para Rosa Maria Torres (1998, pp.22 e 23), as canções tradicionais são um material pedagógico privilegiado pois são «uma fonte informativa que reúne o cerne da individualidade de uma cultura que faz a ligação entre o passado e o presente». A aprendizagem musical deve ser iniciada com a música tradicional do próprio país para formar a «língua-materna musical» (Kodaly, citado por Chosky 2001, por sua vez citado por Lopes 2004, p. 14).

Fernando Lopes-Graça (1991, p.51, citado por Torres, 1998, p.23) assume que as canções tradicionais são expressão e documento da vida, um património espiritual da nação portuguesa. Assim, deseja-se que estas canções sejam preservadas e aplicadas na prática musical, e que paralelamente seja lúdico e divertido para as crianças (Faria, 2009, p.56). A interpretação de canções nas variadas fases de crescimento do individuo faz-lhe despertar vibrações tanto a nível físico como mental (Torres, 1998, p.14). Neste sentido, o repertório de 1º e 2º ciclos para Trompete ficará, claramente, enriquecido. Tal como relata Torres (1998, p.14) as canções «são poemas que cantam a natureza na sua grande diversidade».

Aplicação de canções populares no ensino de Trompete vem preencher algumas lacunas do repertório de 1º e 2º ciclos deste instrumento. Como refere Fernando Lopes-Graça (Weffort, 2006, p.56) a canção popular define a nossa realidade social e cultural. Sendo isto verdade, é importante valorizar as nossas tradições musicais. O ensino de Trompete em Portugal incide sobretudo em repertório estrangeiro, maioritariamente francês. A música portuguesa é desvalorizada e, muitas vezes, nem sequer é tida em conta no ensino oficial. Nos últimos anos começaram a surgir compositores portugueses com interesse em escrever música para este instrumento. Um desses exemplos é Jorge Salgueiro com seu método *Gonças e Baía* (Salgueiro, 2012). Este Gradual junta 10 peças progressivas para Trompete e Piano, e foi dedicada ao trompetista Gonçalo Cabica e à pianista Madalena Salgueiro. Nesta perspetiva, é de realçar o trabalho dos compositores portugueses. Só assim conseguiremos preservar o património musical português. Como afirma Fernando Lopes-Graça (Weffort, 2006, p. 19) a arte deve ser primeiramente nacional, só depois é que poderá aspirar a categoria universal.

Porque amamos nós a nossa canção popular e por que entendemos que devem amar os Portugueses? Em primeiro lugar, porque ela é bela. No entanto, forçoso é reconhecê-lo, a sua beleza, a sua indiscutível qualidade estética, está ainda a bem dizer por descobrir, e não é nos espécimes correntemente tidos e apreciados na cidade como típicos e representativos do nosso folclore que podemos descobrir essa beleza, essa qualidade estética (Lopes-Graça, citado em Weffort, 2006, p.55).

## 2. Gradual de Canções Populares para Trompete dos Professores Vasco e Vítor Faria

O ensino de Trompete em Portugal tem incidido sobretudo em repertório estrangeiro. Ao longo do meu primeiro ano como professor, no ensino oficial de música, posso verificar que quase todo o repertório para o 1º e 2º ciclos de Trompete é de compositores franceses. Vejo que os alunos começam logo nos primeiros anos de prática do instrumento com peças e estudos distantes daquilo que são as suas raízes musicais. A própria abordagem dos alunos ao repertório é reticente, e muitas vezes um obstáculo às dificuldades iniciais do estudo do instrumento. Para muitos deles tocar um instrumento é algo muito diferente daquilo que são as suas atividades habituais. Como tal, é necessário ir de encontro daquilo que são as vivências dos alunos. É prioritário procurar que a música chegue para completar aquilo que é o seu percurso de vida até então. Existem bases culturais que um cidadão português deve-se orgulhar, preservar e valorizar. Desde o início do século, vários musicólogos e investigadores tem recolhido canções tradicionais portuguesas, com o intuito de prevenir o seu desaparecimento e a sua alteração. Basicamente, pretendiam contribuir para o não esquecimento deste valioso património musical português.

O Gradual que aplico neste meu trabalho é de uma riqueza enorme. Este método indicado para o 1º e 2º ciclos de Trompete reúne um conjunto de dezassete peças de canções de cariz popular e tradicional harmonizadas pelo Professor Vítor Faria para Trompete e Piano (Faria, 2009, p. 57). A música popular e tradicional tende por vezes a ser esquecida no ensino oficial de música. Em relação ao Trompete, há claramente uma lacuna em relação ao repertório de origem portuguesa. Nesse sentido, este gradual poderá ter um papel relevante, não só porque será um repertório inovador para este instrumento, como ajudará a preservar o património musical português. Como refere Alves (2016, p. 15), as canções de foro popular e tradicional tem uma necessidade urgente de recolha, pois como são transmitidas oralmente, vão sofrendo alterações ao longo dos anos. Estas canções contam a vida de um povo que nos devemos orgulhar. Para Magalhães (2016, p. 8), «a música é uma área de expressão que define a herança cultura de cada país». A música popular, como parte integrante da identidade musical, poderá ficar ainda mais rica se todo seu conhecimento, compreensão e preservação no tempo for tido em conta (Magalhães, 2016, p. 6). Assim, o repertório para Trompete enriquece com um novo manual, único no país, como também se preserva o património musical português (Faria, 2009, p. 57). É

de realçar que o contacto com a música popular portuguesa enriquecerá a formação dos alunos, pois fará com que haja uma maior diversidade num mundo tão globalizado (Magalhães, 2016, p. 6).

Esta seleção de canções pretende que os alunos identifiquem as melodias logo numa primeira fase, e que se sintam assim motivadas a apreenderem a técnica deste instrumento. Importante será fazer com que as crianças assimilem a cultura musical do seu país, bem como contribuir para a preservação de canções populares e tradicionais portuguesas, através de melodias que lhe são familiares, acompanhadas das respetivas letras (Faria, 2009, p.57).

O Gradual para trompete teve como referência o livro *Cantigas da Minha Avó*, de Delfina Figueiredo, editado em 1982. Junta um conjunto de dezassete peças originais e únicas no país a nível de conceito e conteúdo (Faria, 2009, p. 56).

As peças foram objeto de análise que se baseou em princípios fundamentais da música, dificuldades técnicas, dificuldades expressivas e construção melódica, assim como o fato de terem letra ou não. O Gradual pretende preencher uma lacuna evidente no repertório para trompete na iniciação. Para além de preservar melodias tradicionais e populares portuguesas, e de constar em cada uma das peças a letra das canções, visando assim a melhor compreensão e preservação do Património Musical Português (Faria, 2009, p. 57).

### 3. A Música Popular e Tradicional

No momento de definir música popular e tradicional, torna-se difícil individualizar estes conceitos. A alteração dos dois termos é recorrente ao longo da história, no entanto interessa perceber qual a sua importância na formação das crianças, a ponto de afirmar o seu valor no ensino especializado de música em Portugal. Já na segunda metade século XX, com crescimento da indústria musical, a música popular acabou por ficar associado à música comercial e de massas (Sardo, 2008, pp.412 e 413). A busca pelo lucro fácil levou a que termo *popular music* se tornar-se num género musical de *rápido consumo*. Nos dias de hoje, a *música pop*, como é habitualmente designada, está ligada ao fenómeno *globalização* resultado, a cima de tudo, da ascensão *desenfreada* dos média. Para Câmara (2001, pp.17 e 18), a rádio tornou-se, no ponto de vista de algumas pessoas, um inimigo da preservação da música tradicional.

No campo específico do mundo sonoro, as inovações tecnológicas vieram impor uma nova realidade às populações. Assim, a generalização dos audiovisuais obriga os professores desta área a uma tarefa acrescentada que consiste na sensibilização auditiva e estética do educando, encaminhando-o para uma correta descodificação das mensagens, que lhe chegam geralmente de uma forma apressada e pouco seletiva e na valorização dos critérios de seleção (Torres, 1998, p.14).

Este género musical vai evoluindo ao longos dos anos. Isto acontece porque a humanidade vai se desenvolvendo, e como tal, a música também vai sofrendo modificações. Mas nem sempre esta evolução é para melhor. Como explica Lopes-Graça (Weffort, 2006, p. 57) nos dias de hoje, as nossas casas e



escolas são constantemente evadidas por «canções e musiquetas delinquentes e estupidas» resultado de uma indústria musical desenfreada de larga escala. Mesmo com muito esforço, não conseguimos evitar que esta música chegue até nós. Quando damos conta, já as cantamos interiormente e temos as letras memorizadas. Torres (1998, p.14) afirma que a canção portuguesa pode funcionar com alternativa válida a todo «este amálgama sonoro dos mass media». Justifica dizendo que, a maior parte de vezes, as canções tradicionais portuguesas são indiferentes a qualquer critério de seleção ou política persuasiva, provocando assim um profundo reconhecimento dos valores culturais nacionais (Torres, 1998, p. 14). Neste ponto de vista, a recolha destas canções é essencial para a divulgação e valorização da *nostra música*. Alves (2016, p. 15) afirma que como estas canções são transmitidas oralmente, devem ser recolhidas urgentemente por estarem suscetíveis a sofrer alterações.

Sardo (2008, p.409) utiliza a metáfora do serandeiro para explicar um dos maiores problemas no que diz respeito à música associada à tradição eminentemente oral. Esta autora, explica esta metáfora dizendo que tal como o serandeiro com a música corporiza-se, podendo assim ser testemunhada sem se saber a sua origem e compositor. E ainda, poderá adquirir diferentes características e designações ao longo do tempo e da sua zona geográfica.

A música popular pode ter vários significados adjectivantes como música nacional, música folclórica, música regional, música de matriz rural ou música tradicional (Sardo, 2008, p.409, também citado por Magalhães, 2016, p. 6). Este género musical poderá ser assim uma fusão de todos, no entanto está claramente ligada ao quotidiano do povo. Fernando-Lopes-Graça (Weffort, 2006, p. 24) definiu a canção popular portuguesa como «companheira da vida e trabalhos do povo português». Afirma ainda que estas canções refletem o trabalho, a fé, as alegrias, as tristezas, as esperanças, os amores, e os sonhos do povo. As canções populares acompanham as pessoas desde o nascimento até morte, formando «um todo indissolúvel». Segundo Lopes-Graça o próprio ambiente geográfico é retratado nestas canções (Willems, 2006, p.24).

O conceito de música tradicional está bastante relacionado com a música popular e folclórica. Esta definição varia para muitos estudiosos desta temática (Reis 2007, p.68, também citado por Alves, 2016, p.13). Para Câmara (2001, p. 3), a música tradicional portuguesa é «parte integrante dum todo que, sem detrimento da sua complexidade, podemos designar como sistema da cultura do povo português». A música popular e tradicional espelha os costumes de um povo. Não é fácil definir o que é a música tradicional portuguesa num conceito único, pois cada região acaba por ter a sua própria música, visto que as vivências das pessoas variam perante a zona geográfica específica.

(...) “a música tradicional portuguesa” parece quase só a designação coletiva, geral, que aplicamos, até certo ponto artificialmente, a um rico mosaico de tradições regionais, ou mesmo locais, que pouco mais parecem apresentar de comum do que a utilização duma única língua. A poder falar-se

duma identidade da música tradicional portuguesa, ela terá de ser feita das múltiplas identidades regionais em que, evidentemente, se fragmenta (Câmara, 2001, pp.47 e 48).

Para Fernando Lopes-Graça (Weffort, 2006, p.23) folclore é «produto de evolução e transformação». A música sendo do povo, e retratando os seus costumes, deve ser com certeza associada ao folclore. Para que a música popular e tradicional seja preservada, terá de haver um interesse das pessoas em recriar o seu próprio passado. É neste orgulho pela cultura do nosso povo, que a valorização do património musical seja cada vez maior. São história, hábitos, costumes, amores e desamores que refletem um passado, e que poderão assim passar de geração em geração. Segundo Weffort (2006, p. 23), Fernando Lopes-Graça intervém no âmbito do folclore, não só enquanto músico e compositor, mas também enquanto «cidadão do seu tempo».

#### 4. A Música Tradicional nas Diferentes Regiões de Portugal

É notório que a música tradicional diverge de região para região. Como referi anteriormente, este tipo de música está ligada às vivências do povo, como tal terá características diferentes de norte a sul de Portugal. Este conceito abrange o património musical de várias regiões, tornando-se assim mais valioso para a formação dos pequenos músicos. O repertório do 1º e 2º ciclos de Trompete ficaria mais rico, no teor cultural, se estas canções fossem incluídas no ensino vocacional de música. Segundo Torres (1998, p.35) o nosso Cancioneiro Musical é surpreendentemente rico, pois a sua imensidade de espécimes é de extrema importância para o ensino de vários conteúdos da música. A autora afirma que: «através destas melodias simples, podemos encontrar material didático suficiente para o estudo de todas as componentes da linguagem musical: ritmo, compassos, forma, harmonia, escalas, tonalidades». Ao longo da história, Portugal sofreu de variantes geográficas e influências culturais que condicionaram este património musical tão valioso (Torres, 1998, p.35).

A nova proposta é que se aproveite esta diversidade musical para a aprendizagem dos conteúdos teóricos da linguagem musical e, logo que possível, por comparação se passe à literatura musical das diferentes épocas. O texto em língua materna permite ao aluno uma melhor memorização das noções apreendidas, proporcionando-lhe uma maior abrangência de conhecimento na sequência de estudos posteriores (Torres, 1998, pp.35 e 36).

Analisando a música proveniente do Minho, tendo com principais cidades Braga e Viana do Castelo, podemos constatar que existe uma forte atividade musical das suas gentes. É famosa a sua canção (minhota) e os seus grupos musicais são irreverentes e genuínos. Segundo Torres (1998, p.30) após uma análise pormenorizada destas canções, conclui-se que estes espécimes são ritmicamente e

melodicamente muito simples. Diz ainda que, geralmente a melodia se desenvolve em tonalidades maiores e ocasionalmente em menores, sendo a melodia desenvolvida em graus conjuntos. Didaticamente, estas melodias são interessantes nos cantares polifónicos em movimento paralelo de terceiras e quintas como por exemplo a canção *Segadinhas* (Mapa Geral das Canções, nº 6). E também em fabordão, com terceiras e sextas superiores que nos remete para o acorde invertido. *A Morangueira* (Mapa Geral das Canções, nº 28) é um exemplo disso mesmo (Torres, 1998, p.30). Fernando Lopes-Graça (Weffort, 2006, p. 171) apelidou a canção minhota de «lugar-comum da canção popular portuguesa». Os *Corais Geresianos* de Vergílio Pereira são um testemunho relevante do repertório minhoto (Pereira, citado em Miranda, 2017, p.16). É uma região onde vários grupos tradicionais tocam e cantam algumas das canções mais belas oriundas do Minho. Sardo (2008, p.430), defende que a cultura da antiga Grécia permaneceu principalmente na oralidade na região minhota, embora geograficamente afastadas. Outra obra de relevo é o *Cancioneiro Minhoto* elaborado por Gonçalo Sampaio (1865-1937) pelo Catedrático de Botânica na Universidade do Porto. Este Cancioneiro inclui, além de textos editados em anos anteriores, «um conjunto de transcrições cuja organização obedece classificação proposta pelo autor» (Sardo, 2008, p. 429).

(...) admito que, com maior probabilidade, se está na presença de uma melodia arcaica – talvez a de mais remota origem que se conserva em Portugal – gerada ainda nos tubos sonoros da velhíssima sirinix e vinda até aos nossos dias em associação com a prática extremamente antiga, de lavrar a terra (Sampaio, citado em Sardo, 2008, p.430).

Na região de Trás -os- Montes, a prática musical do povo é de um encanto sublime. Os seus grupos musicais e os seus cantares, muita pela localização geográfica desta região, são bastante distintos de todas as regiões portuguesas. Fernando Lopes-Graça (Weffort, 2006, p. 171) afirma que os cantos transmontanos representam uma das mais profundas e originais manifestações de música regional portuguesa. É importante destacar o valor do grupo de Pauliteiros de Miranda, que elevam a música tradicional desta região acompanhado dos seus bailes vivos e másculos. Esta região possui ainda os mais virtuosos tocadores de gaita-de-foles (Lopes-Graça citado em Weffort, 2006, p. 165). Os trabalhos *Folclore do Concelho de Vinhais* do Padre Firmino e os *Corais Mirandeses* de Virgílio Pereira assumem uma importância singular, no que diz respeito à preservação do património musical de Trás-os-Montes (Câmara, 2001, 13). Do ponto de vista pedagógico, a região de Trás dos montes e Alto Douro é muito interessante, não apenas pelas suas particularidades a nível musical, mas também pelas características literárias autênticas das suas canções (Torres, 1998, p.34). As *Magas* e as *Segadas* são as cantigas mais características desta região. Estas carregam um valor etnográfico, por serem cantigas funcionais, cantadas em horas específicas do dia. Estruturalmente, respeitam a forma antifonal, pois uma

voz de cada grupo responde à voz do outro grupo. Esta resposta é feita num intervalo de quinta, tal como era habitual na etnomusicologia de vários povos. O âmbito das vozes destas duas vozes limitava-se a uma oitava. Melodicamente, a canção constrói-se dentro de um tetracorde ou pentacorde por graus conjuntos. Destaca-se ainda uma influência medieval nas suas canções. A sua forma quase livre e com elementos melódicos melismáticos reflete, nestas canções, uma inspiração trovadoresca (Torres, 1998, p.34 e 35).

A música oriunda do Douro Litoral aproxima-se bastante da música tradicional minhota, contudo, as canções apresentam um âmbito vocal mais alargado desenvolvendo-se também, grande parte das vezes, por terceiras paralelas (Torres, 1998, p.31). A localização física destas duas regiões fez com que também a música se cruzasse, criando assim uma cultura musical popular idêntica. Tendo em conta o estudo da tonalidade, as canções do Douro Litoral, como surgem na forma monódica, possibilitam ao aluno de memorizar e interiorizar as inversões, ao mesmo tempo que entoam a melodia com texto ou com o nome as notas (Torres, 1998, p.31). Os grupos de bombos (Zés Pereiras), formados por bombos caixas e concertinas são um agrupamento musical muito habitual nesta região. Os Ranchos folclóricos também têm uma atividade musical considerável, contribuindo assim para a preservação e divulgação dos cantares populares. A *Chula* é o principal género musical desta região, e é interpretado por concertinas e cantantes ao desafio (Miranda, 2017, p. 18). A Viola Amarantina é um instrumento típico tradicional da região do Douro.

A música tradicional da região das beirãs desde cedo começou a despertar a curiosidade dos investigadores. O primeiro a debruçar-se sobre esta temática foi Pedro Fernandes Tomás. Em 1896, este escritor, não músico, publicou as suas *Canções Populares da Beira* (Lopes-Graça citado em Weffort, 2006, p. 635). A *Farrapeira*, a *Ciranda* e a *Tirana* são danças (melodias coreografadas) tradicionais desta região. Algumas danças populares da beira, tal como a *Moda do Indo Eu* explicam os jogos tradicionais de diversão e integração das pessoas na comunidade (Câmara, 2001, pp. 62 e 63). Torres (1998, p.32) diz que as melodias da região da beira-baixa são de enorme riqueza musical, e têm particularidades tanto nos aspetos rítmicos como na estrutura melódica. Grande parte das canções são heterométricas e a alternância métrica é normalmente regular. A nível melódico, devido a diversidade de escalas apresentadas, estas canções são valiosíssimas. Como é comum no repertório tradicional das outras regiões, a escalas mais utilizadas são tonais. Porém, na região da beira-baixa é frequente a utilização de escalas modais, tais como o modo frígio(mi), frígio cromatizado (fá-si; sol-si), eólio(lá) com e sem sensível, e de uma forma pouco frequente o dórico(ré) e o lídio(fá). Nesta região, existem ainda canções que se desenvolvem melodicamente numa escala indefinida, ou em várias escalas. Isto porque ocorre uma constante alteração no 3ª (tonalidade maior e menor), 4ª e 7ª grau (sensível da dominante e da tónica) onde por vezes ocorre a modulação para uma tonalidade com a mesma ou diferente tónica

(Torres, 1998, p.32). Fernando Lopes-Graça (1981, notas nº108, p.317, citado por Torres, 1998, p.33) designa estas escalas, resultados das pareências às escalas orientais, de «modalismo orientalizado». Uma das características particulares destas escalas é a utilização do intervalo de 2ª aumentada e 3ª maior (Torres, 1998, p.33). Curioso será reavivar este tipo canções tradicionais nas escolas, como forma pedagógica de integração, socialização e fomento do civismo das crianças. Um dos instrumentos tradicionais mais relevantes de Portugal, o adufe, é *filho* desta região.

O cante alentejano, atualmente património da humanidade, é o principal ex-libris da música tradicional alentejana. Conhecido e admirado de Norte a Sul de Portugal, é um marco da música Portuguesa. Estes cantares têm como principais características a polifonia (3ª paralelas) e, se for cantado a solo, os melismas. O *ponto* canta a primeira quadra improvisando. De seguida, o *alto* canta a segunda quadra uma terceira a cima da melodia, tendo igualmente lugar para improvisar dentro do seu gosto e capacidades. Esta canções assumem o movimento polifónico, no segundo verso, com a entrada do coro que repete a melodia apresentada pelo *ponto*. O tipo polifónico é interessante, pois há uma mistura entre o tonal e o modal. O *alto* e o *ponto* ao improvisarem sobre uma melodia numa tonalidade maior, acabam por vezes por alterar o 4º e o 7º graus assumindo assim a forma modal (Torres, 1998, p.33). São admiráveis os corais desta região onde as vozes bem projetadas entoam músicas populares e tradicionais portuguesas. Historicamente, este cante poderá ter origem cristã ou árabe, pois existem defensores das duas teses (Weffort, 2006, pp.106 e 107).

A primeira particularidade que nele se pode assinalar é o tratar-se de um canto coletivo. Na sua mais eminente expressão étnica e artística, a música folclórica alentejana é uma música coral, de formulação polifónica (por aqui diverge ela radicalmente da música árabe), o mais geralmente cantada por indivíduos do sexo masculino, fatores que conferem a estes cantos uma expressão de gravidade, até mesmo de grandeza por vezes épica, não obstante o sentimento nostálgico, o lirismo repassadamente “saudoso” de que se acham impregnados (Weffort, 2006, p. 150) .

Algumas das mais belas canções populares portuguesas são oriundas do arquipélago dos açores. As suas melodias simples, abordam uma temática muito particular das ilhas, como as romarias, as danças tradicionais e o mar. Neste arquipélago, as primeiras recolhas de música tradicional remontam para o início da década de 20, do século passado, mas não é possível atualmente pormenorizar de que modo foram realizadas (Câmara, 2001, p. 16).

A recolha e publicação de música do arquipélago da Madeira teve um contributo essencial na Primeira metade do século XX. O folclorista local Carlos M. Santos publica em 1937 *Tocares e Cantares da Ilha* e, já em 1942, *Trovas e Bailados da Ilha*. Este autor contribui assim, de forma crucial, para a preservação do património musical do povo madeirense. Recentemente, Artur Andrade e António Aragão

fizeram recolhas fonográficas, disponíveis agora em disco, em diversas localidades da ilha da Madeira (Câmara, 2001, p. 15).

Para terminar esta reflexão sobre a música popular e tradicional por regiões, não poderia deixar de abordar aquele é o género musical mais português, o fado. Este género um musical é o rosto da música popular e tradicional portuguesa dentro e fora de Portugal. É claramente um Ícone da cidade de Lisboa (Mendonça, 2012, p. 71). Por outro lado, em Coimbra o fado está mais associado à atividade académica. Como é característico nesta cidade, canta-se e toca-se a saudade dos verdes anos da vida universitária. O instrumento, parte integrante deste género musical, é a guitarra portuguesa cuja a afinação diverge de Lisboa para Coimbra.

## 5. Análise de Resultados

No decorrer desta pesquisa, pude verificar alguns indicadores muito positivos. Os resultados, na generalidade, nos 11 alunos que participaram neste trabalho de investigação foram bastante interessantes. Alguns dos alunos em que o mau comportamento e o desinteresse nas aulas era constante, conseguiram evoluir bastante com aplicação deste Gradual. Como a maioria destas crianças já conhecia as canções populares que lhes foram atribuídas, o progresso técnico-interpretativo foi muito nítido e veloz. Um dos alunos que mais progrediu com este método, foi um aluno que era conhecido pelo seu desinteresse na disciplina de Trompete. Este aluno, que estudava muito pouco em casa, e que rejeitava constantemente as indicações do professor, fez um excelente progresso. Sendo este um aluno do 4ºano de escolaridade e candidatado ao 1º grau do Conservatório Bomfim, com as atitudes que ia tendo dentro e fora da sala de aula, estava praticamente excluída a hipótese deste aluno ingressar no ensino articulado de música. Logo após o início do meu projeto, este aluno conseguiu ganhar outro ânimo para superar as dificuldades que enfrentava naquele momento. Na última audição de iniciação realizada neste conservatório, este aluno surpreendeu a comunidade escolar. Apresentou a peça *O Pastor*, do Gradual para Trompete utilizado nesta investigação, sem o auxílio de partitura, alcançando a classificação *Muito Bom*. Agora, é um aluno que, apesar das dificuldades que teve ao longo do período que passou na iniciação, é candidato a ficar nos primeiros lugares das provas de acesso.

Nos restantes alunos os resultados foram igualmente positivos. Uns alunos porque gostam de cantar, e como tal puderam praticar as peças também com o auxílio da voz, outros porque já conheciam e identificavam-se muito com estas canções. No decorrer da investigação iam frequentemente pedindo outras canções deste Gradual, para poderem estudar em casa. Este é um dado que expressa o precioso índice motivacional da música portuguesa popular e tradicional nos alunos do 1º e 2º ciclos do ensino especializado de música. Apesar de ter ainda apenas 17 canções populares portuguesas, o Gradual para



Trompete harmonizado por Vítor e Vasco Faria acabou por ter um impacto muito positivo, e mostrar-se uma alternativa valiosa e eficaz ao repertório usado, na generalidade estrangeiro, nestes dois ciclos iniciais.

## 6. Referências

Alves, S. (2016). *A Música Tradicional Portuguesa na Formação Musical: Vantagens e Desvantagens de um Repertório esquecido*. Relatório de estágio. Porto: Escola Superior de Artes e Espetáculo e Escola Superior de Educação.

Câmara, J. B. (2001). *O Essencial sobre Música Tradicional Portuguesa*. Imprensa nacional: Casa da Moeda.

Faria, V. S. (2009). *O Ensino da Trompete em Portugal: Uma conceção pedagógica para a iniciação ao Instrumento*. Dissertação de mestrado. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Lopes, A. S. (2014). *Música Tradicional na Iniciação Musical- Uma Proposta de Ordem de Aprendizagem – Projeto de Aplicação do Método Húngaro no Ensino Especializado da Música*. Tese de mestrado. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Música de Lisboa.

Magalhães, G. D. (2016). *A aplicação de Música Popular Portuguesa no ensino do violoncelo: Construção de um corpus de cariz didático*. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mendonça, L. (2012). *O fado e as “regras da arte”: “autenticidade”, “pureza” e mercado*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Miranda, C. G. (2017). *A Inclusão dos Instrumentos de Música Tradicional nos Conteúdos Programáticos do Ensino Vocacional de Percussão*. Braga: Instituto de educação, Universidade do Minho.

Oliveira, A. S. (2013). *Repertório para Portugueses pra Violoncelo- Aplicabilidade Pedagógica no Ensino Básico*. Relatório de estágio. Braga: Instituto de educação, Universidade do Minho.

Salgueiro, J. (2012). *Gonças e Baía*. Edição de autor.

Sardo, S. (2008). *Musica Popular e diferenças regionais*. In *Multiculturalidade: Raízes e Estruturas* vol. 1 da coleção Portugal intercultural. Lisboa. Universidade Católica Portuguesa.

Torres, R. M. (1998). *As Cancões Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodaly*. Lisboa: Editorial Caminho.

Weffort, A. (2006). *A Canção Popular Portuguesa em Fernando Lopes-Graça*. Lisboa: Editorial Caminho.

Willems E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Edições Pro-Música.