



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Carla Alexandra Silva Ferreira

Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário

Venham mais cinco músicas para o ensino da História e da Geografia

2013

Orientador: Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins

Coorientador: Professor Doutor Luís Grosso Antunes Correia

Classificação: ciclo de estudos

Relatório:

Versão definitiva

AGRADECIMENTOS

A todos os que direta ou indiretamente, contribuíram, para a construção deste trabalho, em especial às funcionárias da Biblioteca Municipal da Póvoa de Varzim e à Ana (sei que vais ser uma médica excecional).

À professora Sandra Nunes e professora Deolinda Dias, pelo profissionalismo, palavras de sabedoria, delicadeza e serenidade, que me ajudaram a compreender e melhorar as minhas aulas, mas permitiram-me principalmente, crescer, enquanto ser humano. Obrigado às duas.

À Ana Luísa, pela ajuda incansável ao longo de todo o ano de estágio. Obrigada pelo teu apoio, pelas tuas palavras, que sempre me fizeram rir, mas sobretudo obrigada pela tua amizade.

Marco, obrigada pelas incansáveis explicações sobre a complexidade do funcionamento do cérebro humano. Admiro essa tua paixão pelo nosso misterioso cérebro.

Sílvia, obrigada por tudo, querida.

Aos meus pais: sem vós a vida seria, sem dúvida, um bocadinho mais difícil.

Professor Doutor Luís Grosso Antunes Correia, coorientador deste trabalho, admiro esse seu humor positivo e a forma como o deixa transparecer. Agradeço as suas sugestões, as informações, e opiniões, e agradeço sobretudo a sua flexibilidade em aceitar os moldes deste trabalho.

À Professora Doutora Maria Felisbela de Sousa Martins, orientadora deste trabalho, obrigada pelos seus preciosos contributos, pelos suas sugestões e pela disponibilidade em ajudar. Um especial agradecimento, pelas palavras e atitudes de verdadeira amizade e pelo incentivo, nos momentos de desânimo. O seu jeito de saber ouvir e o seu olhar próprio de acalmar, acalentaram os dias mais difíceis deste longo percurso e ajudaram-me a avançar. Muito obrigada.

Mafalda, meu amor, nesse teu mundo onde reina uma profunda ternura, sei que compreendes que é o meu coração que escreve, todos os dias, as músicas que canto para ti.

RESUMO

Desenvolvido no âmbito da unidade curricular de iniciação à prática profissional do Mestrado em Ensino de História e Geografia, o presente trabalho nasce a partir da reflexão, sobre um conjunto de experiências, sustentadas num quadro teórico, sobre a pertinência da música no quadro do ensino e aprendizagem da História e da Geografia, particularmente na sua componente modeladora de experiências de aprendizagem. Música, emoções, sentimentos, aprendizagem e o nosso questionamento sobre como todos estes elementos, pensados holisticamente, podem incitar a emergência de significados outros a partir de conteúdos históricos e geográficos trabalhados pelos alunos. Neste sentido, o presente trabalho, teve como objetivo verificar se a música, em contexto de sala de aula poderia conduzir, ou não, ao despertar de uma aprendizagem significativa.

Implementado em duas turmas do ensino básico, uma do 8º ano (de Geografia) e outra do 9º ano (História), e realizado em contexto de sala de aula, este trabalho apoia-se sobretudo nas perceções e conceções dos próprios alunos, relativamente à utilização da música nas aulas de História e Geografia, sendo que integramos simultaneamente, as nossas reflexões tecidas no quadro da formação inicial.

Para a recolha de dados, foram utilizados instrumentos diferentes, objetivando-se uma melhor apreciação das opiniões dos alunos, sobre a utilização da música em contexto de sala de aula. Os resultados obtidos, através do tratamento estatístico e análise de conteúdo das informações recolhidas, sugerem que a música oferece múltiplas potencialidades ao processo, nomeadamente enquanto recurso inovador e diferente, enquanto elemento despoletador do interesse e atenção dos alunos, sendo que foi igualmente reconhecido pelos alunos, que a música contribui significativamente para a facilitação das aprendizagens.

Palavras-chave: música, emoções, sentimentos, cérebro, aprendizagem, reflexão.

ABSTRACT

Developed in a specific context of the starting point of professional practical of the master in History and Geography teaching, this research emerged from reflections of an experience guided by a theoretical framework, about the potential of music in the learning teaching/process of History and Geography, as a tool to modulate learning experiences. Music, emotions, feelings, learning and our questioning on how all these elements, considered in a holistic stance, can enact the emergence of meanings from History and Geography contents, by the students.

The objective of this research is to verify whether music in the classroom could or not lead to a meaningful learning process.

Implemented in two classes of basic learning School, one being 8th Grade (Geography) and another 9th Grade (History) the experiment took place inside the classroom. This research is based on the perception and ideas of the students, concerning music in the History and Geography classes. Our reflections developed in the context of the practice were also considered. Different tools were used to collect data, with the purpose to understand a better appreciation of the student's opinions.

The results obtained through statistic treatment and content analysis of the information suggests that music offers multiple potential to the leaning process as an innovative alternative educational resource, and as a trigger of interest and attention which is equally recognized by the students that music significantly contributed to improve learning.

Key Words: music, emotions, feelings, brain, learning, reflection.

*“The sweet, passionate melody captivated his heart from the first note;
it was full of radiance, full of the tender
throbbing of inspiration and happiness
and beauty, continually growing and melting away;
It rumoured of everything on earth
that is dear and secret and sacred to mankind;
It breathed of immortal sadness
and it departed from the earth to die in the heavens.”*

(Home of the Gentry, Ivan Turgenev)

ÍNDICE

Agradecimentos	2
Resumo	4
Abstract	5
Índice.....	7
Índice de tabelas.....	9
Índice de gráficos	10
Introdução	11
Capítulo I - A música e a sua história.....	15
1.1 – A música o que é e sua breve história.....	16
Capítulo II - A importância da Música no desenvolvimento do indivíduo.....	30
2.1 – A música como estímulo emocionalmente competente: emoções e sentimentos	32
2.2 – O nosso cérebro e a música.....	41
2.3 - Música e cognição	47
2.4 - A Música como uma das dimensões da inteligência humana	51
Capítulo III – O Professor reflexivo	58
3.1 – O Professor como prático reflexivo.....	59
Capítulo IV – Metodologia do estudo empírico	67
4.1 – Contextualização do estudo: seleção e caracterização da amostra	69
4.2 – Natureza e objeto de estudo.....	70

4.3 – Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados.....	71
4.3.1 – O diferencial semântico.....	72
4.3.2 – O inquérito.....	75
4.3.3 – Análise de conteúdo	78
Capítulo V – Ensinar Geografia e História recorrendo à música.....	82
5.1 – A música no processo de ensino-aprendizagem da História.....	84
5.2 – A música no processo de ensino-aprendizagem da Geografia	92
Capítulo VI – Análise, apresentação e interpretação dos resultados	100
6.1 – O inquérito	101
6.2 – Opinião dos alunos.....	106
6.3 – O diferencial semântico	115
6.4 – As sensações inventariadas.....	119
Capítulo VII – Considerações finais.....	125
Bibliografia	131
Anexos	141

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Composição da amostra por género e turma.....	70
Tabela 2 – Níveis de concordância entre os alunos, com mais atenção nas aulas por causa das músicas apresentadas	103
Tabela 3 – níveis de concordância entre os alunos que dizem aprender mais facilmente quando se usam músicas nas aulas.....	105
Tabela 4 – Atitude dos alunos do 9º ano (História), em relação à música <i>Segunda Canção com Lágrimas</i>	116
Tabela 5 – Atitude dos alunos do 9º ano (História), em relação à música <i>A Tourada</i>	117
Tabela 6 - Atitude dos alunos do 8º ano (Geografia), em relação à música <i>Postal dos Correios</i>	117
Tabela 7 - Atitude dos alunos do 8º ano (Geografia), em relação à música <i>Miss Sarajevo</i>	118
Tabela 8 – Peso relativo (valor absoluto e percentual) das categorias criadas a partir do inventário de sensações.....	121

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género dos alunos que compõem a amostra do estudo	102
Gráfico 2 – Níveis de concordância entre os alunos com mais interesse nas aulas porque a professora utilizou músicas para ensinar as matérias.....	104
Gráfico 3 – Frequência das categorias criadas a partir da análise de conteúdo do inventário de sensações.....	119
Gráfico 4 – Número de ocorrências das categorias criadas a partir da análise de conteúdo do inventário de sensações	120
Gráfico 5 – Número de ocorrências das categorias criadas a partir da análise de conteúdo do inventário de sensações	122

INTRODUÇÃO

A opção pela música, para tema deste relatório, resulta de uma pequena reflexão, efetuada no início do segundo ano do mestrado em ensino de História e Geografia, sobre o hipotético tema a escolher para a construção deste trabalho final. Apontar as razões subjacentes à nossa escolha, é uma tarefa descritiva delicada, uma vez que as razões que nos levaram a optar pela música, encontram-se imbuídas de justificações demasiado idiossincráticas para que possamos, na sua totalidade, explicá-las no espaço desta introdução. No entanto, vence-nos a vontade de confessar que a música representa para nós, uma paixão incomensurável, que faz disparar indubitavelmente todos os sistemas de prazer sensorial, e permite-nos perspetivar os problemas e o mundo de forma mais serena.

Porque o gosto pela música é genuíno, sempre nos acompanhou uma curiosidade persistente em descobrir novas coisas sobre a música e sobre o modo como esta funciona, sendo que nesta procura descobrimos, através do livro do músico e neurocientista Daniel Levitin (*Uma paixão humana: o seu cérebro e a música*) uma outra perspetiva sobre o fascínio humano pela música, uma visão que une música e ciência e algumas considerações sobre a complexidade das relações do cérebro humano com a música. O autor oferece-nos com este livro uma teoria (aceitando, como faz questão de sublinhar, que possa um dia vir a ser substituída por uma nova verdade) que explica a relação existente entre a nossa estrutura cerebral e a estrutura musical; o significado da música e do prazer musical; e de como a música invoca em todos nós emoções, e sentimentos.

A leitura deste livro abriu-nos horizontes, ofereceu-nos algumas novas perspetivas e sobretudo permitiu-nos perceber que poderíamos explorar algumas das ideias apresentadas pelo autor, e *quiçá* encontrar um caminho a seguir no âmbito do nosso estágio, e conseqüentemente, na estruturação e construção deste trabalho final.

É neste sentido, que começamos a conjecturar pontos de ligação entre as conceções anunciadas por Daniel Levitin (2007), e os hipotéticos cenários observáveis em contexto de sala de aula. Quais seriam os resultados e conseqüências? Como poderíamos aproveitar as potencialidades oferecidas pela música, em contexto de sala de aula, considerando obviamente e sem hesitação, o valor informativo que esta nos oferece, (importante para a análise e compreensão dos

temas/conteúdos temáticos a abordar), apreciando o seu valor enquanto fenómeno social e cultural, mas atendendo igualmente ao facto de que a música nos atrai, nos sensibiliza e faz suscitar emoções em todos nós. Emoções estas que desde sempre são aproveitadas, por todos nós, nos mais diferentes e diversos contextos¹ na manipulação das nossas emoções, e que temos tendência a aceitar, senão mesmo para desfrutar inteiramente (Levitin, 2007).

Esta visão levou-nos a questionar as possibilidades de comprometer, e implicar as emoções, sensações e sentimentos (convocados com a música), produtivamente na análise, interpretação e compreensão dos diferentes assuntos a abordar em contexto de sala de aula e especificamente na abordagem dos conteúdos temáticos de História e Geografia.

Refletimos, porém, muito e questionamo-nos bastante sobre o interesse em desejar desencadear emoções, sensações e sentimentos nos alunos, através da música. Não seria melhor deixar esta dimensão das emoções fora do nosso campo de ação? Será que não deveríamos, apenas, tentar perceber se a música desempenharia, enquanto recurso educativo, enquanto fonte histórica, um papel decisivo, na interpretação e compreensão dos conteúdos temáticos e na construção pelos alunos, do conhecimento histórico e geográfico?

Mas se esta fosse a nossa abordagem, e o caminho a seguir, qual o elemento que nos poderia ajudar a distinguir a música de um outro qualquer recurso didático? Se adotássemos este trajeto, não estaríamos a negligenciar, porventura, a razão da existência da própria música?

Emergiu por conseguinte, e ao longo da construção deste trabalho, também a necessidade de atentar às informações que, os avanços registados (sobretudo nos últimos anos), no âmbito das neurociências, nos têm revelado. Falar de emoções e tentar perceber as suas implicações nos sistemas cognitivos, implicava também fazer referência às conceções de António Damásio e às suas ideias que preconizam que os seres humanos tendem a relembrar mais facilmente acontecimentos que envolvam componentes emocionais; que as emoções adequadas, apressam e aceleram a tomada de decisões (Damásio, 1997); e que “os sentimentos colocam um carimbo nos mapas

¹ O autor faz referência, por exemplo, aos publicitários, aos realizadores de cinema, altas patentes militares, e até às mães de todo o mundo que sempre usaram a música, como forma de manipular as nossas emoções. “Os publicitários recorrem à música (...). Os realizadores de cinema recorrem à música para nos dizer como devemos sentir-nos ou ver determinadas cenas que de outro modo seriam ambíguas, ou para intensificarem os nossos sentimentos em momentos particularmente dramáticos (Levitin, 2007, p.18).

neurais, um carimbo em que se pode ler “Preste atenção”!” (Damásio, 2003, p. 204). Negligenciar as emoções evocadas com a música, no âmbito deste trabalho, significava em nossa opinião, perder a oportunidade de abordar uma questão que nos parece de importância fulcral no âmbito da educação, sobretudo se acolhermos as ideias do autor quando afirma que as emoções desempenham um papel central e fulcral, no condicionamento das decisões, da excelência do juízo e da própria inteligência (Damásio, 1997).

O nosso quadro teórico, que se inicia com um breve capítulo sobre a história da música, foi sendo construído tendo por base as ideias anteriormente expostas. Emergiu, posteriormente a necessidade de uma pequena reflexão, sobre a noção de inteligência humana, ancorada no pensamento da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner, que ao revelar a sua noção de inteligência humana, instituiu um decisivo afastamento das concepções tradicionalistas, indicando que a inteligência implica, para além da capacidade de resolução de problemas, a capacidade de criar produtos importantes num determinado contexto cultural ou determinada comunidade (Gardner, 1998). Refutando a visão unitária de inteligência, Gardner apresenta-nos uma visão de inteligência mais abrangente, que engloba sete inteligências (musical, cinestésica, lógico-matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal), contendo implicações que abrem novas possibilidades em educação, e alternativas a todos os que estão envolvidos com as práticas educacionais.

A consciência sobre a necessidade de descrever o quadro concetual, que orientou a nossa experiência, impulsionou por fim o entrelaçar de algumas considerações sobre a ideia do professor reflexivo, que pensa, reflete e interroga-se sobre a sua prática e ação, contribuindo deste modo, para o seu desenvolvimento profissional e pessoal. Esta foi, de resto a linha de pensamento, que nos acompanhou ao longo de todo este processo de formação inicial, refletindo-se (sobretudo durante o ano de estágio) nas nossas planificações, nas nossas experiências em sala de aula, mas também, no processo de relatar os acontecimentos vivenciados.

Sentimos que seria igualmente importante contextualizar este *modus operandi*, assentes no pensamento de que o caminho que torna possível o conhecimento, a identificação e a análise dos aspetos da nossa ação, é o da *reflexão*

que só através desta capacidade de reflexão, o professor poderá impulsionar genuinamente o seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Dito isto, resta-nos acrescentar que, lançamo-nos neste desafio, tentando perceber e verificar se a música², em contexto de sala de aula poderia conduzir, ou não, ao despertar de uma aprendizagem significativa. Abraçamos ainda, num esforço de clarificação da questão principal, um outro conjunto de questões como:

- A música contribui para a modelação das perceções afetivas e atitudes dos alunos, em contexto de sala de aula?
- Qual o contributo desempenhado pela música, em contexto de sala de aula?
- Quais as opiniões dos alunos, sobre a utilização da música, nas aulas de História e Geografia?

Recorremos, para o efeito, à recolha de dados e informação, através de um inquérito por questionário, escala de diferencial semântico e um inventário de sensações. O tratamento estatístico e análise de conteúdo das informações recolhidas, mas também as nossas considerações sobre as perceções da realidade dos ambientes de sala de aula, que vivenciamos, permitiu-nos encontrar algumas respostas à luz dos objetivos deste estudo.

Neste sentido estruturamos o nosso trabalho em sete capítulos, sendo que os três primeiros, examinam e apresentam a nossa sustentação teórica, e os restantes, versam sobre as questões relativas à metodologia adotada, processo de recolha e análise de dados, e interpretação das informações. Finalmente, terminamos de forma concisa, com algumas considerações finais, sobre as conclusões que em nosso entender sucederam fundamentadamente dos dados recolhidos e analisados.

² Considerada de forma ampla, e englobando também a canção (música e letra).

CAPÍTULO 1

A Música: o que é e sua breve história

1.1 - A música: o que é e a sua breve história.

*Music is the moonlight
in the gloomy night of life.
Jean Paul Richter (1763-1825)*

Por que razão, a música, este fenómeno prodigioso, a que chamam a suprema arte dos sons, evoca, por intermédio dos seus elementos - ritmo, melodia, intensidade, altura, andamento, harmonia, cor ... – emoções e sentimentos de uma forma tão significativa? Por que juízo de entendimento, a partilha, certamente intencional do artista, eleva-nos à experimentação de todo um torvelinho de emoções, que tantas vezes se sobrepõem à razão sempre castradora, na sua integração do todo? Será que haverá alguém que consiga, genuinamente, expressar através das palavras, o arrebatamento que só a sequência elaborada das notas musicais, consegue magistralmente atear em nós?

Explicar este fenómeno único, o da reacção humana aos sons organizados, afigura-se, como afirmava Leonard Bernstein (s.d.), num verdadeiro desafio, quase tão difícil como explicar um capricho da natureza.

É certo que respiramos música em todos os dias e horas da nossa existência, mesmo sem nos apercebermos. O mundo, oferece-nos igualmente diferentes vibrações procedentes dos mais variados sons apresentados pelo vento, pelas aves, pela chuva enfim, por todos os barulhos que nos rodeiam e que suscitam, significados de conteúdos diferenciados. Mas o que realmente podemos apelidar de maravilhoso, é o facto de o ser humano ter conseguido combinar a sua inteligência com imaginação, arquitetado a música a partir das vibrações de ar, alicerçando-a em algo que não é visível aos nossos olhos – o som (Gorina, 1971).

A música não é, no entanto, apenas o som organizado numa sequência organizada e dotada de sentido. A música é também, e como afirmava Alan Merriam (1964), a intenção de fazer sons, a indústria, a distribuição, a propaganda sobre a música, muita coisa para além do som. E se o Homem traduz os seus sentimentos com a música, podemos também dizer com Herzfeld (s.d.), que a música é

indiscutivelmente mais do que som, porque a música é igualmente a tradução de sentimentos humanos.

A música estimula, ainda, os nossos comportamentos através de viagens emocionais, únicas e excepcionais, sem que para tal tenhamos de compreender verdadeiramente todo o seu conteúdo teórico ou técnico. Sim, porque para leigos, a terminologia musical é totalmente impercetível. Essa lista organizada de termos técnicos a que os teóricos da música recorrem, e que nas palavras de Levitin (2007), se traduzem em termos e regras arcaicos que, “são tão obscuros como alguns dos domínios mais esotéricos das matemáticas” (p. 18).

Parece-nos, neste sentido, importante então referir que mais do que abordar e falar de tonalidades, ritmos, cadências e transposição, mais do que compreender tecnicamente a música, é importante sobretudo saber senti-la. E quando a música nos esmaga, “(...) nenhum amador de arte pode realmente ser agnóstico” (Bernstein, s.d., p. 12).

Procuramos a música incessantemente. Sentimos num ou outro momento, vontade de cantar e de nos exprimir com a música e através da música. Libertamo-nos da raiva, das frustrações ou alegrias da vida. Comunicamos com ela, mesmo quando a criação pertence aos outros - aqueles génios, que prodigiosamente conseguem organizar os sons. E sempre que afeta a nossa intimidade sensitiva, evoca as mais profundas emoções, que nos abandona muitas vezes, aos sentimentos e devaneios.

De acordo com Gorina (1971), desde sempre e em todos os lugares a música teve uma função acidental e adjetiva, tendo o Homem utilizado o poder do som das mais variadas formas, quer como fator de expressão guerreira, ou elemento de integração social (como acontece por exemplo, com a música de dança nas suas mais variadas expressões).

São igualmente várias, as reflexões suscitadas a partir da categorização que Merriam (1964), nos apresentou sobre as funções sociais da música. Entre outras, o autor refere-nos a função de expressão emocional. A música como expressão de emoções, sentimentos, ideias e pensamentos. O meio eficaz de proporcionar prazer estético, acrescenta, de divertir, mas também de comunicar, levando à exaltação do ser humano, arrancando-lhe respostas, moldando-o comportamentalmente enquanto revela as mais diversas reações na “degustação” dos sons organizados.

Merriam (1964), fala-nos ainda das inúmeras oportunidades oferecidas pela música que não encontram paralelo noutros elementos culturais. Como atividade de expressão de valores por excelência, esta assume, uma função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura, pois atua como veículo da História, mas também das lendas e mitos.

Gorina (1971), refere-nos por outro lado que, a função primordial da música não é simplesmente ser escutada mas, antes, percecionada como um elemento integrado noutra manifestação de natureza não sonora, como por exemplo, a música na sua aplicação ao teatro, à ópera, ao ballet, à revista, à política partidária ou totalitária. Ou ainda, a música do reclame musical e do filme, assumindo um papel primordial na ação dramática, engrandecendo a sua efetivação emotiva e funcionando, muitas das vezes, como o fator conexo do drama retratado. Tal asserção é particularmente evidente, sempre que pensamos no papel desempenhado pela música no cinema. Quantos de nós, não guarda nos recônditos da sua intimidade sensitiva, uma memória cinemática associada a uma música? A omnipresença da música no cinema traduz os sentimentos, os conflitos, as tensões retratadas. No cinema, a música caminha de mãos dadas com o esqueleto da narrativa, exaltando os estados psicológicos dos seus protagonistas. Por vezes a força dramática da música é tão significativa, que perdura para além da própria história e enredo do filme. Quem conseguirá separar *E Tudo o Vento Levou*, da sua fabulosa banda sonora, criada por Max Steiner. Ou então falar de *Casablanca* sem de imediato lembrar Ingrid Bergman e *As time goes by*.

A história da música do cinema, também nos desvenda como, através do perfeito trabalho de alguns realizadores, a música clássica foi dada a conhecer ao público em geral. António Cartaxo (1996), refere-nos Kubrick e o seu notável trabalho em *Barry Lyndon* e *2001 Odisseia no Espaço*, que nos deu a conhecer Handel, Schubert e Richard Strauss. Fala-nos também de Rachmaninov em *Brief Encounter*, ou Beethoven, Rossini e Purcell em *A laranja Mecânica*. Igualmente para muitos de nós – leigos em música clássica - escutar hoje, a *Cavalgada das Valquírias* de Wagner, é relembrar *Apocalypse Now*, assim como ouvir o *Adágio for Strings* de Samuel Barber é visualizar, mentalmente, os horrores da guerra do Vietname, apresentados por Oliver Stone, em *Platoon*.

São incontáveis os exemplos da intervenção da música no nosso dia-a-dia. É certamente grande o repertório de casos em que a música permanece ligada a outras funções. Persistentemente agindo no nosso interior, despertando a consciência de que a música é uma presença que induz uma função e sentido. E mesmo quando não estamos atentos e pensamos que esta interiorização não acontece, não deixamos de nos surpreender, quando somos espetados com a extraordinária capacidade comunicativa revelada pela música.

Não obstante, Platão e Aristóteles, assim como outros teóricos antigos, terem sido os primeiros a falar em história da música, será somente nos tempos modernos, e sobretudo a partir do século das luzes, que se começa verdadeiramente a falar e a compreender a história da música. Não sendo nosso objetivo, incluir neste trabalho, uma compreensão exaustiva da história da música, consideramos no entanto, interessante aflorar esta questão, numa perspectiva ampla e plural, ou seja, considerando-se os seus contextos de ordem social, religiosa, política e filosófica.

Borges & Cardoso (2008), chama-nos a atenção para o papel que a etnomusicologia desempenhou, na descrição do interesse e do valor que outras culturas musicais extraeuropeias - nomeadamente as culturas orientais (chinesa, hindu, japonesa, polinésia), as do próximo Oriente (como a mesopotâmica, egípcia, hebraica, árabe), mas também as africanas e americanas - desempenharam na música europeia. Foram sobretudo, no entanto, a música judaica e a música grega, aquelas que exerceram uma influência mais decisiva na construção das matrizes da música ocidental, ostentando repertórios estreitamente ligados a rituais religiosos desempenhando, muitas das vezes, um papel indispensável no acompanhamento da proclamação de fórmulas mágicas. Todo este património musical antigo sobreviveu graças à tradição oral (transmitida de geração em geração) e a toda uma iconografia que nos permite visualizar e conjecturar as ocorrências rituais ou festivas da ação musical, desses tempos. Apresentar de uma forma clara as origens da música afigura-se, por conseguinte, uma tarefa delicada e difícil, sendo que as referências iniciais encontram na arqueologia, alguns vestígios de valor indubitável para a problemática. Neste sentido, são sobretudo os achados arqueológicos identificados como instrumentos musicais, assim como algumas pinturas representando cenas musicais, os principais testemunhos de que se dispõem sobre a música de povos mais antigos.

É também longínquo o tempo em que as primeiras referências à música como meio de expressão das emoções e paixões, emergem. A nova estética do Renascimento, através de certos teóricos e artistas músicos, como Vincenzo Galilei, atribuíram à música essa importante função. Expressar e comunicar sentimentos e paixões, passou a partir desta época a definir a música, que abraça a partir de então uma linguagem que a aproxima das artes literárias (Carvalho, 1999).

Porém, tentar precisar as origens da música, implica, forçosamente, observar as origens do nossa própria espécie. Roland de Candé (1980), refere que cerca de cinquenta mil anos antes de Cristo, o *homo sapiens* começa a inventar a música. Terá nascido, refere o autor, num processo simultâneo ao da invenção da própria linguagem humana, adquirindo a par, uma utilidade na luta pela vida. Múltiplas terão sido as razões que motivaram o homem primitivo a especular com o som. A sua utilidade na condução dos animais, terá certamente adquirido vantagem fulcral na vida do nossos antepassados. Mas a seu tempo esta arte encontrará outras funções dentro destas comunidades. O som ou toda uma sucessão de sons, adquirem determinados conteúdos, ainda que não emocionais, transformando-se num importante meio de comunicação. O som, por exemplo, chegava mais longe e a comunicação entre aldeias afastadas era desta forma, mais bem conseguida.

Paulatinamente, os sons musicais transcendem as utilidades meramente práticas e passam a satisfazer outras necessidades do homem pré-histórico, como por exemplo as necessidades dos sentidos, uma vez que, como nota Gorina (1971), o homem primitivo, já apreciava uma cantilena sussurrada, para adormecer os sentidos.

E sobretudo porque entendiam que a música era uma dádiva dos deuses, tudo era possível através dela. Amaldiçoavam-se os espíritos maus, afastavam-se as doenças e até a própria morte. Nascia com o homem primitivo a intenção de perturbar, de agitar, enfim de afetar o outro, através dos sons.

As regiões que alcançaram lugar de destaque na História e ficaram famosas, pelos seus vales férteis (Tigre, Eufrates, Nilo, Egito, Indo ou rio amarelo) são conhecidas, sobretudo, pelo facto de os seus habitantes terem sido os primeiros na extração de metais, na escrita, ou até na descoberta do carro de rodas. Porém, foram também nestas regiões, que se desfrutou pela primeira vez, dos prazeres da música, tal como hoje a entendemos. Vários vestígios de instrumentos musicais encontrados

testemunham a existência de civilizações evoluídas, onde a música preenchia as vidas dos seus habitantes.

Também, os chineses, como nos conta, Herzfeld (s.d.), abraçaram a música, muito antes de qualquer outro povo e graças à rica tradição oral dos sábios, sabe-se hoje que, “há quatro mil e quinhentos anos, o poderoso imperador Haong-Ti ordenou que houvesse música. O canto das aves e o murmurar dos regatos serviram de modelos” (p. 10). E não fosse o duro golpe cultural³ infligido, por volta do século III antes de Cristo, pelo imperador *Shih Huang-Ti*, teríamos hoje um conhecimento mais aprofundado sobre o passado longínquo da cultura chinesa. A música aparece igualmente associada a uma natureza mágica, como uma espécie de presente dos deuses para o Homem, cujo berço emerge absorto em fantásticos contos e lendas que quase todos os povos da terra inventaram e proclamaram durante milénios.

Na mitologia indiana, por exemplo, a música teria sido ensinada aos homens pelo deus Shiva, 6000 anos antes da nossa era (Candé, 1980). Já no Japão, conta a lenda que a deusa do sol, escondeu-se amuada na sua gruta. “Os homens não encontraram nada de melhor para a atrair de novo para fora do que fazer ouvir uma toada” (Herzfeld, s.d. p. 10). A deusa amuada figurava o símbolo poético de um eclipse do sol e assiste-se, no Japão, até aos nossos dias, ao executar de certos cânticos antigos, por ocasião dos eclipses do sol.

E o que dizer de Orfeu⁴ que ao tocar tão bem a sua lira, até os animais mais ferozes o vinham ouvir. Estouvado e imprudente como era, não conseguiu evitar, que uma serpente venenosa mordesse Eurídice, a sua jovem esposa, o que o arrasta numa viagem até aos infernos, já no reino dos mortos. Aí, consegue recuperá-la graças à sedução que a sua lira exerce sobre os poderes infernais do outro mundo, (mas conta porém a lenda, que a torna a perder graças à sua leviandade).

As regiões da Europa descobrem a música muito mais tarde. No entanto, no berço da nossa civilização, a música colmatou as mais diferentes e diversificadas necessidades, associadas à religião, à magia, à medicina e até à guerra e foi no nosso palco civilizacional que as novidades começaram a brotar. Sinónimo de sabedoria, mestria e habilidade, os gregos utilizaram durante muito tempo a palavra *Sophia* para designar a música e todos, na Grécia, se referiam e se interessavam por música. “(...)

³ Grande parte do seu acervo perde-se irreversivelmente, após as ordens do grande imperador, para a destruição massiva de todos os livros.

⁴ Herói mitológico grego. Músico excepcional e um revelador de mistérios sagrados.

Platão recomendou-o – a educação infantil iniciava-se pela educação musical, com base no canto ritmado” (Magalhães, citado por Dinis, 2006, p. 95). Mas também Sócrates sabia que o estudo da música era uma das mais belas disciplinas (Bernstein, s.d.).

Segundo Candé (1980), todos estes filósofos da Grécia antiga, diziam o que os chineses antes deles, já o tinham dito, mas agora, nestes novos contextos, a música elevava-se, transformava-se em algo que era absolutamente necessário estudar, amar e proteger. A sua influência na política, na nação e até na prosperidade dos povos era irrefutável. E também aqui a mitologia confundia a origem e a prática da arte dos sons. Os gregos, decididamente, atribuíram à música uma importante função moral porquanto esta desenhava e projetava o carácter dos homens, devendo por isso ser indispensável na educação. Diziam os antigos gregos, “a boa música incita à acção profícua. A música má diminui a força de vontade e chega a anulá-la completamente” (Herzfeld, s.d., p.25).

Os romanos por sua vez copiaram os gregos. Entre aqueles que eram mais abastados, era frequente alguns (ainda que muito poucos) dedicarem-se à aprendizagem musical. Contudo, os romanos não são conhecidos como grandes músicos. Nero, teve a pretensão de ser um cantor extraordinário e é certo que, ninguém o ousou contrariar. Tendo sido o mais ambicioso dos imperadores e pretendendo fazer-se admirar como músico, conta um cronista que à hora da sua morte, mais do que preocupado em se arrepender dos seus crimes, pergunta: “Que artista se parece comigo!” (*ibidem*, p. 27).

Mais tarde e com o Cristianismo a espalhar-se rapidamente através do Império Romano, todo um novo e importante património musical proliferará. Se as grandes invasões submergiram muitas das manifestações espirituais do império, podemos pensar com Gorina (1971) que, “o facto de a música não ter sucumbido deve-se à circunstância de o canto formar parte do culto cristão, que não era um produto da civilização romana” (p. 42). O império da música (o canto cristão) sobreviveu, encontrando na Igreja um lugar importante para o seu desenvolvimento e evolução.

Com o advento da Idade Média, num mundo onde apenas os monges sabiam ler e escrever, a música refugiou-se sobretudo nos mosteiros, encontrando-se estritamente ligada à liturgia eclesiástica. Nestas incipientes manifestações litúrgicas,

a música ganha uma função e fim, meramente religioso, destinando-se a expressar a modesta obediência da vontade humana à ordem divina. Contudo, serão estes ambientes de fervor religioso, que vaticinarão o irromper de uma nova forma musical – o primitivo canto gregoriano – que até à eclosão do ciclo trovadoresco, permanecerá como a única manifestação musical de que há testemunhos (Gorina, 1971), “este canto, depois de passado pelo crivo unificador do papa Gregório Magno (591-604), tornou-se protagonista quase exclusivo da expressão musical europeia da Alta Idade Média” (p. 43). Afastaram-se, deste modo, todas as influências e hábitos musicais de outras regiões e desde então, deu-se o nome de gregoriano – também chamado de cantochão – ao canto da Igreja Católica.

Ainda no período da Idade Média, assistimos ao irromper da linguagem do amor, na música. A par dos mosteiros, importantes centros de preservação e criação intelectual e artístico, existiam outras comunidades, povos que encontraram na música e na poesia, uma nova forma de exprimir a linguagem do amor. Nascia o canto ao amor humano. Candé (1980, p. 21), conta-nos como de forma repentina, “ (...) os brutos feudais caem aos pés das Damas; e estas, outrora humilhadas, encerradas, submetidas, tornam-se as senhoras (...) aparecem mais belas a olhos vistos. Nasce a época dos trovadores, poetas e músicos maravilhosos”.

A época, em que a miserável condição humana do povo, ajudou à difusão, através da música, de um novo mundo de fábulas, de lendas e do amor. “A clássica figura do cantor que se faz acompanhar com uma guitarra ou um alaúde nas coplas à sua amada junto da torre principal de um castelo” escreve-nos Gorina (1971), “é uma imagem falseada da realidade social e mental dos trovadores, imagem desfigurada pela sua idealização romântica, mas que oferece ao mesmo tempo um ponto de verdade ao ilustrar um aspecto até então insólito: o do amor cortesão” (p. 49). As canções trovadoras para além do amor (impossível, ideal, cortesão), falavam ainda de maridos poderosos e ciumentos, do cavaleiro pobre, da morte, da política, religião, e de muitas outras coisas. Com a figura do trovador, o palco deixa de ser unicamente a Igreja e a cena litúrgica e extrapola para a rua, para a taberna, para o palácio. Os destinatários são agora muitos, que se rendem aos arrebatamentos de um mundo de fantasia, mas onde a música desperta para um novo papel – o da diversão.

No período renascentista, todo um novo espectro do conhecimento é apresentado ao Homem. A História, sobretudo a História da Europa Ocidental

caracteriza-se pelo enorme interesse dedicado ao conhecimento, ao saber, mas também à cultura. As novas descobertas transformam não só o mundo, como o próprio Homem que, desenvolve uma melhor percepção de si e inclusive das suas próprias emoções (Bennett, 1982).

A Renascença, é uma arte de viver, (...), um mundo tranquilo, em que se repousa duma Idade Média cruel, que nunca mais acabava” (Candé, 1980, p. 30), e assiste-se a uma rutura, por vezes violenta, como nota Vieira de Carvalho (1999), com uma ordem social e política, que acompanha uma outra rutura: a da conceção de música como ordem (característica tipificante das complexas canções polifónicas⁵), passando-se a valorizar, na música, a componente afetiva, como expressão dos próprios sentimentos. Uma “rebelião dos afectos”, mostrando que também o sentimento se sublevava contra a razão. “A música surgiu em primeiro lugar para exprimir as paixões (...) em segundo (...) para comunicá-las com igual força aos espíritos de mortais em seu benefício e vantagem” (Branco, citado por Carvalho, 1999, p. 30).

Numa época, como esta, rica em significados e onde os recém chegados princípios artísticos passam a ser discutidos - muitas das vezes em confronto direto com a Igreja - os compositores demonstrarão um maior interesse pela música profana e pela composição de peças para instrumentos. Contudo, os maiores tesouros musicais renascentistas continuaram a ser a música litúrgica. Os músicos, dedicando-se aos muitos estilos possíveis de então, produziam música para a Igreja. Música de acompanhamento de órgão para canto, quer coral quer no estilo *a cappella*. A harpa e a flauta, agora introduzidas serão usadas na composição de elegantes músicas de câmara para o Palácio, enquanto que, e num processo simultâneo, outras músicas de sociedade despontavam com o intuito de alegrar as noites dedicadas à arte. O *madrigal*⁶ que parecia encontrar-se num período de decadência, ocupa nestes cenários, um lugar de destaque, transformando-se na modalidade mais solicitada.

Estavam agora, reunidas as condições necessárias para o irromper de um novo prazer artístico – a ópera. Segundo Karl Scheffler, citado por Pahlen (1991, p.99), “a ópera é uma criação da mentalidade artística e da mescla de formas

⁵ Polifonia – canto a múltiplas vozes, que emerge na Europa medieval, e passa a ser por séculos o estilo de música predominante (Pahlen, 1991).

⁶ Canção baseada em modelos poéticos. O madrigal é uma música de câmara e não uma música coral, para alguns cantores e instrumentistas sentados à volta de uma mesa (Candé, 1980, p.35).

barroca”. Sendo o Barroco, a expressão de um dos períodos mais fortes e criativos da História Ocidental, este consegue dar a conhecer uma nova modalidade de representação artística, que percorreu os séculos até aos nossos dias, repleta de vida, intensidade dramática, acontecimentos explosivos, e obras duradouras. Um novo prazer artístico, que beneficia sobretudo, da situação extravagante evidenciada neste período, através da festividade, do esplendor e da sensualidade, elementos fortificantes da própria essência do Barroco. A música soube certamente revelar muitas destas características.

“No Barroco unem-se violentos contrastes: uma dor universal, que corrói por dentro o indivíduo diante da iminente velhice de uma cultura, mesmo que ele, pessoalmente, tenha um coração alegre (...) mantém-se firme ao lado de um desejo de usufruir a vida, que é produto da resignação. Ambos, a dor universal e o desejo de usufruir, encontram forçosamente vazão na arte” (*ibidem*, p. 99). E como no Barroco tudo tende para o voluptuoso e tudo se coloca em evidência, tudo será também levado para o palco.

A música, como não poderia deixar de ser, apresenta-se em consonância, exuberante, festiva e solene. Novas perceções mais refinadas e mais ricas são igualmente dadas a conhecer, sendo frequentes os contrastes de timbres e de intensidades. E porque instrumentos sem timbre sensual, não encontravam espaço nestes novos contextos, surgem grandes conjuntos de instrumentos de cordas, intensificando e diferenciando o som. Vive-se e respira-se a alegria sonora. E a música sintoniza-se, como acrescenta Pahlen (1991), com a nova imagem de vida: “alegria sonora, excitação sonora e sensualidade sonora” (p. 100).

São duas, as características mais importantes da música no Classicismo: harmonia e equilíbrio. Todo o som pomposo e sensual, por vezes dramaticamente exagerado, mas amado pelos mestres do Barroco, serão agora substituídos por uma música apazível, mais cortês e refinada. Toda a simplicidade e clareza, incansavelmente desejada pelo Homem do século XVIII, acaba por se refletir na música desta época, que parece agradar e despertar o interesse de todos.

Tudo, no entanto, se irá alterar com a chegada do Romantismo. Se até aqui, encontrávamos por detrás de cada composição, homens impelidos por interesses morais, homens que mais não eram do que dadores de um trabalho (porque a obra musical era criada no sentido de agradar a quem a tinha encomendado), com o

renascimento o motivo da criação artística, erguesse como um impulso irresistível, no peito do artista (Herzfeld, s.d).

Pahlen (1991), refere-se ao Romantismo como a expressão máxima da nostalgia que impele forçosamente o homem, a confessar todos os seus sentimentos, toda a sua intimidade. Os estados da alma, as ideias, as sensações, acabam por se refletir nas artes e na própria música. E agora, “o que vivia no íntimo, envergonhadamente escondido, é (...) confiado à obra, que é destinado ao próximo, ao amigo, à amada e, finalmente, a estranhos, que o Romantismo considera irmãos (...). A arte romântica é a arte da confissão” (p.204) e por conseguinte a música abraçará um papel semelhante. O romântico observa-se, estuda-se, entranha-se na sua própria alma, relata-nos, o autor. É livre, é apaixonado, desvairado tantas vezes, nos febris estados da sua paixão, que lhe oferece no entanto, todo um turbilhão de sentimentos que, rapidamente são adaptados em formas artísticas. Imbuídos num excessivo egocentrismo, tornam-se mais individualistas, esboçando o cliché de que o artista, deve sofrer, se pretende alcançar a criação genuína.

Hauser (citado por Pahlen, 1991), refere a propósito do romantismo: “desde o Gótico, o desenvolvimento da sensibilidade não conheceu nenhum impulso mais forte, e o direito do artista de seguir a voz do seu sentimento e da sua natureza provavelmente nunca antes foi acentuado com tamanha incondicionalidade” (p. 210).

Neste sentido, muito dificilmente a música aparecerá, no romantismo, sem conteúdo. A personalidade dos artistas, imprimirá certamente o seu cunho, nas diferentes composições. No entanto, tudo no Romantismo, é rapidamente passível de se transformar em música: as paisagens, o mar, a noite e o luar, as deceções, a morte, o vivido, o ambicionado, o casamento, as estações do ano, e claro o amor, o amor trágico, como o de Romeu e Julieta, Pelléas e Mélisande, ou Tristão e Isolda.

Nunca a música terá sido tão livre como no Romantismo, e esta adotará um sentido próprio, transcendendo a própria musicalidade. Pahlen (1991), avança uma ideia que na nossa opinião, resume a verdadeira aceção da música do Romantismo: música como linguagem própria, como meio de expressão dos pensamentos, dos sentimentos e ideais. O romântico permite-se, “pintar com a música, como se pinta com a cor, permitir-se expressar, como se faz com a palavra (...) mais vigorosamente ainda do que com cores e palavras, pois o som é ilimitado, esotérico, mais abrangente, mais plurivalente” (p. 211).

Como corolário lógico do individualismo, característico deste período, proliferaram a partir da segunda metade do século XIX, um pouco por toda a Europa, os movimentos nacionalistas, que se irão adivinhar também no campo musical. Autores como Bennett (1982), destacam a necessidade, que muitos compositores deste período anunciaram, em se libertarem das influências germânicas, dominantes até então. Deliberadamente, passam a exprimir, através da música, os emergentes sentimentos nacionalistas, mediante a introdução de melodias ou ritmos do folclore dos respetivos países. Poucos foram, no entanto, aqueles que genuinamente se dedicaram ao estudo cauteloso, deste folclore, com o intuito de, e através de testemunhos válidos e autênticos, aprenderem mais. Talvez, por isso, encontramos autores, como Roland de Candé (1980), aludirem à moda folclorizante bastante desagradável, que se terá espalhado, e em que as canções populares facilmente se transformaram em temas de sinfonia ou de sonata.

O século XX, dará a conhecer novas e fascinantes tendências musicais. Este será também o período em que a música conhece as mais diversificadas técnicas que possibilitarão a criação de novos sons. A música viverá o período mais empolgante da sua história. Por outro lado, e se até aqui, tinha sido relativamente fácil, identificar o estilo musical adotado em cada época, pelos diferentes compositores, a partir de agora, a música apresentar-se-á como uma mistura de diferentes tendências.

No dealbar do século XX, a Europa saboreava a *Belle Époque*, a época das muitas descobertas científicas dos progressos técnicos, do futurismo, cubismo, a época das notáveis transformações culturais, como denota Candé (1980), que se irão refletir em novos modos de pensar e viver. A nova arte musical, deveria por conseguinte, atender aos anseios deste novo mundo, mais mecanizado, fabril, com as suas grandes cidades e emergentes problemas. A música também se destinaria, por conseguinte, a um novo Homem, que adorava divertir-se nas festas e, entusiasmar-se com os novos sons musicais do blues, ragtimes, jazz, ou o music hall.

Porém, e quando a Primeira Guerra Mundial termina, o mundo, tinha mudado completamente e a lembrança do sofrimento, infligido pelo conflito, conduzira os jovens artistas a reivindicar o prazer, a loucura, e a liberdade. “A sobriedade que se seguiu à Primeira Guerra Mundial clamava por direções artísticas mais firmes, clamava por ruído, sensação, pela destruição dos valores antigos (...)” (Pahlen, 1991, p. 361).

A arte - provocadora e contestatária, nas palavras de Candé (1980) – será assim chamada a desempenhar um papel determinante e, na música, será sobretudo o jazz a conseguir o papel principal. Descoberto pelos europeus, logo no despojar do século, o jazz será recebido, por um “(...) mundo musical, ultrassofisticado, ébrio de harmonias requintadas” (p. 201). O jazz assume-se deste modo, como a revelação de uma arte selvagem. Muitas foram as vozes que se elevaram para o condenar, mas os anos seguintes, aqueles que a História apelidou de *loucos*, conseguiram consagrar o sucesso deste movimento musical.

Novos conceitos, alimentados pela recém criada indústria musical, emergem, de seguida, e a música será agora apelidada de erudita (ou clássica), em oposição à outra música, mais popular (à arte do povo, uma arte menor que se destina à comercialização e consumo das massas).

Em meados do século, um novo estilo musical agita os ambientes sonoros. Falamos do rock, que nasce como o produto da combinação de diversos fatores, de carácter económico, social, mas também musical. Os ventos de mudança, que arrastam consigo, novos ideais de paz e de liberdade, aliados aos progressos técnicos nas áreas, quer da gravação, quer da reprodução sonora, concorrem para que este fenómeno musical se transforme num “(...) *acontecimento sem equivalente nas outras épocas e nas outras civilizações; um acontecimento que exerceu influência sobre a eclosão de certas músicas novas (...) estimulando uma tendência de aproximação dos géneros*” (Candé, 1980, p. 204, itálico no original).

Ainda que, os intelectuais ligados à música encontrem alguma dificuldade aquando da defesa do rock como arte, uma pequena viagem na história da música do século XX, permitir-nos-á perceber a importância deste género musical.

O que mudou radicalmente no século XX, em termos musicais, foi sobretudo a extraordinária diversidade musical, a excepcional diversidade de géneros, e pela primeira vez, na história da música, assiste-se a uma novidade: ouve-se e executa-se música de todos os tempos desde a alta Idade Média (Candé, 1980).

A música supera, igualmente no século XX, todas as distâncias do planeta e a voz humana, converteu-se, em algo extraordinariamente potente, graças à gravação do disco, graças ao CD, ao mp3, aos mp4 e toda a parafernália de equipamentos disponíveis, à manifestação da música.

Muito poderíamos acrescentar a esta história da música do século XX, mas perante a infinidade da variedade de sons, estilos, géneros, e formas da música do nosso tempo parece-nos, sobretudo relevante questionarmo-nos com Friedrich Herzfeld (s.d), se a música representará para todos nós, o que em tempos mais remotos representou para os gregos? Terá hoje a música, “uma elevada indução moral” (p. 258)? Conseguirá, ainda, expressar o que de melhor existe no mais íntimo dos nossos sentimentos, igualando na emoção humana e no arrebatamento sobre-humano, a música do romantismo?

Emerge por fim, a vontade de saber qual o futuro reservado para a música, sendo que, as respostas afloram com alguma complexidade, tornando-se difícil sintetizar em poucas palavras, as diferentes conceções e opiniões retratadas na literatura, da especialidade.

Escolhemos, por isso, terminar, esta breve reflexão sobre a história da música, com umas singelas palavras de Mário Simões Dias (citado por Cartaxo, 1996, p. 311), que em nossa opinião sintetizam, alguns dos semblantes envolvidos na dissertação, pelos especialistas, sobre a música e o seu futuro: “não há nada mais imprevisível do que o futuro da música. Avara dos seus segredos e das suas intenções, ela guarda consigo a chave do seu destino”.

CAPÍTULO II

A Importância da Música no Desenvolvimento do Indivíduo.

*A música tem o misterioso poder de
provocar sentimentos (...). Este papel
(...) da música é uma poderosa
ferramenta dramática, largamente
utilizada por compositores que buscam
despertar as mais variadas sensações no
público. A música tem a força de
manipular a resposta emocional do
público*

(Berchmans, 2006, p.20).

2.1 - A música como estímulo emocionalmente competente: emoções e sentimentos.

*“As emoções são as prestáveis executoras
e servas do principio do valor,
as mais inteligentes descendentes até hoje do valor biológico.
Por outro lado, os sentimentos (...), descendentes das emoções
e que dão cor à nossa vida desde o nascimento até à morte,
agigantam-se sobre a Humanidade e não podem ser ignorados”
(Damásio, 2010, p. 142)*

A ubiquidade da música é incontestável. Presente em todas as sociedades e em todos os períodos da História, esta sempre intrigou estudiosos e curiosos que se dedicaram ao seu estudo e análise. Indissolúvel da nossa existência, a música e mais especificamente a composição musical, foi durante uma parte significativa da nossa evolução, considerada uma atividade tão natural quanto o andar ou o respirar e em que todos participavam.

Igualmente e durante muito tempo, refere-nos a literatura, existiu uma convicção generalizada, de que a música expressava emoções. Emoções, facilmente reconhecidas por todos e que arrebatavam os estados emocionais do ser humano, abandonando-o na expressão dos seus sentimentos. Sabemos hoje, no entanto, que o poder inerente à música é mais abrangente e profundo que a mera expressão de emoções e sentimentos. A música não expressa emoções. Ela evoca emoções. Induz decisivamente fortes emoções nos seus ouvintes, percecionadas, física e mentalmente. Esta é, aliás, uma das suas características mais marcantes, sendo muitas vezes apontada, como a razão pela qual as pessoas ouvem música. Jaak Panksepp, citado por Andrade e Konkiewitz, (2011, p.151), num estudo realizado, perguntou a várias centenas de jovens, por que razão estes sentiam que a música era importante nas suas vidas. “Because it elicits emotions and feelings”, afirmaram cerca de 70% das respostas.

A música e as emoções, é igualmente tema considerado e estudado, pelo neurocientista Daniel Levitin (2007). Este autor, faz questão de sublinhar que, “o que nos faz gostar de música é uma experiência emocional. Não analisamos a execução

de notas erradas e desde que não nos retirem a fantasia, a maioria de nós não dá por elas” (p. 215).

Conflituante, à luz dos conhecimentos atuais, a ideia da subjetividade na percepção musical, encontra refutação, por exemplo, num estudo realizado por Carol Krumhansl (Leutwyler, 2001), em finais da década de 90. Krumhansl demonstrou que a música oferecida aos sujeitos envolvidos no estudo, suscitava, provocava de imediato, toda uma série de emoções. “(...) Music with a quick tempo in a major key (...) brought about all the physical changes associated with happiness in listeners. In contrast, a slow tempo and minor key led to sadness” (p. 3).⁷ Este estudo, foi mais tarde corroborado por Robert Zatorre e Anne Blood (*ibidem*), “with PET⁸ imaging experiments. They created original melodies containing dissonant and consonant patterns of notes, and played them for a group of volunteers willing to be scanned at the same time. As expected, dissonance made areas of the limbic system linked to unpleasant emotions light up in the PET scans, whereas the consonant melodies stimulated limbic structures associated with pleasure” (p. 3).

Deste modo, hoje, e contrariando todas as cétricas reivindicações de Eduard Hanslick⁹, podemos afirmar que a música evoca as mais diferentes emoções. Desencadeia emoções, em todos nós: boas, más, mais fortes, menos intensas, sendo que estas podem ser desencadeadas, até pela música barata, como nos refere António Damásio (2000, p. 56), mas cujo poder, no entanto, nunca deverá ser subestimado. As emoções induzidas pela música, são reais e processadas de forma similar, às emoções não musicais.

António Damásio (2000), fala-nos da emoção humana, e como esta é verdadeiramente extraordinária e especial. Sublinha, que as emoções não são uma característica, exclusivamente humana. Os animais (não humanos) também as têm o que, em certa medida, poderia levar-nos ao entendimento de que afinal não existe, nas emoções, nada de especificamente humano. No entanto, refere o autor “há

⁷ As emoções, originam todo um conjunto de conhecidas respostas fisiológicas. Assim e por exemplo, as emoções de tristeza diminuem a frequência do pulso; aumentam a pressão arterial; provocam uma queda na condutividade da pele, e aumentam igualmente a temperatura. O medo, por outro lado, aumenta o ritmo cardíaco enquanto que a felicidade, faz-nos respirar mais depressa. De referir, que as respostas fisiológicas à música, foram monitorizadas de forma contínua, (segundo a segundo), o que aumenta consideravelmente a precisão dos dados, do estudo (Leutwyler, 2001).

⁸ PET - Positron emission tomography ou tomografia por emissão de positrões.

⁹ Eduard Hanslick, abalou os alicerces da estética musical em desenvolvimento na Europa dos meados do século XIX, quando declarou que a finalidade da música não era a de suscitar sentimentos, e que a representação dos mesmos, não constitui o seu conteúdo (Videira, 2004).

qualquer coisa de muito característico no modo como as emoções estão ligadas às ideias, aos valores, aos princípios e aos juízos complexos que só os seres humanos podem ter, sendo nessa ligação que reside a nossa ideia bem legítima de que a emoção humana é especial” (p.55).

Goleman (2006), fala-nos também do papel das emoções na vida do ser humano, sublinhando a ideia de que as emoções funcionam como guias fundamentais, nas nossas vidas. “(...) Os nossos sentimentos mais profundos, as nossas paixões e desejos, são guias essenciais e (...) a nossa espécie deve uma grande parte da sua existência ao poder desses sentimentos, paixões e desejos (...)” (p. 19). Olhar para a natureza humana e descurar o poder das emoções, é como sublinha o autor, olhar e não ver, porquanto “uma visão da natureza humana que ignore o poder das emoções é tristemente míope” (p. 20). Toda a decisão e ação humana são absorvidas pelos sentimentos mais profundos, pelas paixões e desejos, enfim pela emoção, mais do que pelo pensamento, ou mente racional.

Perceber, no entanto, por que razão, as emoções exercem um controle, tão significativo, sobre a mente pensante, implica também compreender, a evolução do nosso cérebro humano. Neste sentido e deixando que Daniel Goleman (2006), nos conduza nesta descoberta, podemos referir que na evolução do nosso cérebro, este cresceu de baixo para cima, o que significa que os centros mais elevados do cérebro humano, desenvolveram-se como elaborações das partes inferiores. O tronco cerebral (a raiz mais primitiva), regula as funções básicas da nossa existência, como o respirar, o metabolismo dos outros órgãos, controlando ainda os movimentos e reações estereotipados (como por exemplo, o reflexo de proteção quando caímos), mantendo assim o corpo a funcionar devidamente. Os centros emocionais, emergiram a partir da raiz mais primitiva e a partir destas áreas emocionais, evoluiu o cérebro pensante (o neocórtex). Percebemos claramente assim que, havia nos seres humanos, um cérebro emocional muito antes do surgimento do cérebro racional facto que, alerta o autor, poderá ser bastante denunciador das relações entre o pensamento e as emoções.

A nossa vida emocional encontrava-se, no entanto, nesses tempos primitivos, no lóbulo olfativo. Num tempo onde sobreviver implicava, analisar e classificar os cheiros em categorias relevantes, o olfato evidenciava-se como o sentido mais importante para a sobrevivência humana. Por conseguinte, será a partir

do lóbulo olfativo que começam a desenvolver-se os antigos centros de emoção. Porém e como nos explica Goleman (2006, p.28), “com a chegada dos mamíferos apareceram novas camadas-chave do cérebro emocional. Estas, rodeando o tronco cerebral, pareciam-se um pouco com um pão a que tivesse sido arrancada uma dentada na parte inferior, onde o tronco cerebral encaixa. Porque esta parte do cérebro circunda e limita o tronco cerebral, recebeu o nome de sistema límbico (...)”.¹⁰ O sistema límbico, veio assim acrescentar as emoções ao repertório do cérebro, e deste modo, sempre que, “(...) estamos dominados pelo desejo ou pela fúria, completamente apaixonados ou encolhidos de medo, é o sistema límbico que nos governa”. À medida que o sistema límbico evoluía, aperfeiçoa duas importantes e poderosas ferramentas, a aprendizagem e a memória, que permitiram ao animal, tornar-se mais esperto nas suas escolhas e refinado nas suas respostas.

Um novo salto na evolução do cérebro dos mamíferos, foi conseguido há cerca de 100 milhões de anos. Nesta altura, observa Goleman (2006), o neocórtex¹¹ ou cérebro pensante, forma-se o que irá posteriormente (e em contraste com o antigo córtex), facultar uma singular vantagem intelectual ao *Homo Sapiens*. Tudo o que é claramente humano é-nos, deste modo, trazido pelo neocórtex, responsável pelas argúcias e complexidades da vida emocional. “O neocórtex é a sede do pensamento; contem os centros que integram e compreendem aquilo que os sentidos captam. Acrescenta a um sentimento aquilo que pensamos a respeito dele – e permite-nos ter sentimentos a respeito de ideias, arte, símbolos, imaginações” (p. 29). A evolução do neocórtex trouxe inevitavelmente ganhos gigantescos à capacidade de um organismo sobreviver às adversidades, acarretando igualmente vantagens em termos de sobrevivência. Vantagens que advém da sua capacidade para definir estratégias, fazer planos a longo prazo, entre outras capacidades mentais.

Ao longo do seu livro, Goleman (2006), elucida-nos ainda como nos seres humanos, a amígdala¹², funciona como uma espécie de depósito da memória emocional. Sem ela a vida seria desapossada dos seus significados mais íntimos e pessoais. Todos os afetos e paixões dependem dela, inclusive o sinal emocional,

¹⁰ Proveniente da palavra *Limbus*, que significa orla.

¹¹ Sede do pensamento e que contém os centros que integram e compreendem o que os sentidos captam (Goleman, 2006).

¹² A amígdala é um grupo de estruturas interligadas em forma de amêndoa empoleirada por cima do tronco cerebral, próximo da orla inferior do anel límbico (Goleman, 2006, p33). Este grupo de núcleos subcorticais estão relacionados com a emoção.

único da nossa espécie – as lágrimas. O carinho, os abraços, ou outro tipo de conforto humano, acalmam por exemplo, estas áreas do cérebro. O autor adianta ainda que graças às pesquisas de Joseph LeDoux¹³, sabemos hoje como a amígdala pode assumir o controle do que fazemos, respondendo primeiro, enquanto o nosso cérebro pensante (o neocórtex), se encontra na procura de decisões.

Encontrar na literatura uma opinião consensual sobre o que são emoções, é uma tarefa delicada, sobretudo quando os muitos cientistas desta área, parecem também não conseguir chegar a um acordo. Por outro lado, não devemos deixar de considerar, que durante muito tempo, as emoções não foram valorizadas e que durante grande parte do século XX, não constaram da agenda de trabalhos dos grandes estudiosos. Atribuía-se, como nos escreve Damásio (2000), a responsabilidade, à sua grande subjetividade. A emoção, diz-nos o autor, “era demasiado fugidia e vaga. Estava no pólo oposto da razão, indubitavelmente a mais excelente capacidade humana, e a razão era encarada como totalmente independente da emoção. (...) Os românticos colocavam a emoção no corpo e a razão no cérebro. A ciência do século XX deixou o corpo de fora, deslocou a emoção de novo para o cérebro, mas relegou-a para camadas neurais mais baixas, aquelas que habitualmente se associam com os antepassados que ninguém venera. A emoção não era racional, e estudá-la também não era” (p. 59).

Também a psicologia académica, dominada em meados do século XX, pelos comportamentalistas (na linha de Skinner), pensava que só o comportamento passível de ser observado objetivamente, podia ser cientificamente estudado. E mesmo com o advento da revolução cognitiva, em finais da década de 60, “o foco da ciência psicológica voltou-se para as maneiras como a mente regista e armazena as informações e para a natureza da inteligência” (Goleman, 2006, p. 62). As emoções continuavam, fora do espectro dos cientistas cognitivos, que manifestavam a convicção de que a inteligência humana, pleiteava uma análise fria e dura dos factos. “Muito à maneira de Mr. Spock de *O Caminho das Estrelas*, o arquétipo da informação pura e não obnubilada pelo sentimento” (p. 62, itálico no original).

Parece-nos por outro lado claro, que existe uma certa tendência para acreditarmos na ideia de que o ser humano é sobretudo um ser racional. Quantos de nós, já não afirmaram que esta é, a característica, que nos diferencia dos restantes

¹³ Conceituado neurocientista, norte americano.

animais. Na reflexão sobre esta questão, relembramos as concepções de Humberto Maturana (2002) a respeito da racionalidade e da emoção. Maturana (2002), ofereceu-nos uma visão que realça, por um lado a importância da reflexão nas nossas vidas e por outro, a importância das emoções sobre a razão. “Dizer que a razão caracteriza o humano” avança o autor, “é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada” (p. 15). Culturalmente as emoções tendem a ser desvalorizadas, e temos tendência a falar “como se o racional tivesse um fundamento transcendental que lhe dá validade universal, independentemente do que fazemos como seres vivos” (p. 16). Porém, e como afirma Maturana, uma tal situação advém sobretudo do facto de persistentemente, não refletirmos colocando *antolhos* (utilizando a terminologia do autor) que nos impedem de visualizar o cruzamento diário da razão com a emoção. Não há ação humana sem uma emoção que a constitua. Não há ação sem emoção.

As palavras de Damásio (1997), na introdução do seu livro *O Erro de Descartes*, são igualmente elucidativas, da perspectiva tradicionalista sobre a natureza da racionalidade. Escreve-nos o autor, “fui advertido, desde muito cedo, de que as decisões sensatas provêm de uma cabeça fria e de que emoções e razão se misturam tanto quanto a água e o azeite. Cresci habituado a aceitar que os mecanismos da razão existiam numa região separada da mente onde as emoções não eram autorizadas a penetrar, e, quando pensava no cérebro subjacente a essa mente, assumia a existência de sistemas neurológicos diferentes para a razão e para a emoção” (p. 13).

Nos últimos anos, no entanto a ciência (sobretudo nas áreas das ciências cognitivas), têm vindo a debruçar-se mais atentamente sobre as emoções. “Uma nova geração de cientistas transformou a emoção no seu tema preferido”, escreve Damásio (2000, p. 61), sendo que a conjeturada oposição entre emoção e razão deixa, assim, de ser automaticamente aceite, tendo a investigação laboratorial demonstrado “que a emoção, faz parte integrante dos processos de raciocínio e tomada de decisões, para o pior e para o melhor” (p. 61). Acrescentando que, “não parece que a razão tenha qualquer vantagem em funcionar sem a ajuda da emoção (...) a emoção bem dirigida parece ser o sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode funcionar eficazmente” (p. 62).

Em, *O Erro de Descartes*, Damásio (1997), aborda o papel da emoção e do sentimento na tomada de decisões e conta-nos que os nossos juízos intelectuais e morais são efetivamente condicionados e modelados por emoções. E se tivermos em conta que o papel das emoções é fulcral e central, mais facilmente percebemos porque condicionam as nossas decisões, as nossas expressões, a excelência do juízo, e da própria inteligência.

Ainda sobre o poder das emoções, Daniel Goleman (2006), adscrive no seu livro, *Inteligência Emocional*, que também, “os sociobiólogos destacam a preeminência do coração sobre a cabeça em momentos cruciais quando conjecturam a respeito das razões que terão levado a evolução a dar à emoção um papel tão central na psique humana. As nossas emoções afirmam, guiam-nos quando temos de enfrentar situações e tarefas demasiado importantes para serem deixadas apenas a cargo do intelecto” (p. 20). Perigos, desgostos, a escolha do companheiro/a, a persistência na prossecução de um determinado objetivo, não obstante as adversidades e frustrações, a constituição de família, são exemplos de momentos cruciais que terão desempenhado um papel decisivo para que, na história evolutiva humana, as emoções ocupassem um lugar fundamental. O autor acrescenta ainda que “(...) à medida que estas situações eternas se repetiam uma e outra vez ao longo da história evolutiva, o valor em termos de sobrevivência do nosso repertório emocional era atestado pelo facto de ir ficando gravado nos nossos nervos como tendências inatas e automáticas do coração humano” (p.20). A emoção ajuda assim a razão a funcionar, parecendo não fazer sentido à razão, atuar sem a ajuda da emoção.

Falar de emoções, não é o mesmo que falar em sentimentos, pelo menos à luz das conceções de Damásio. A este respeito, também Humberto Maturana (2002), refere no seu livro *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*, que, “(...) as emoções não são o que correntemente chamamos de sentimento”, pois “(...) do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções, são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos” (p. 15).

Damásio (2000), propõem-nos, igualmente que, “o termo *sentimento* deva ser reservado para a experiência mental e privada de uma emoção, enquanto o termo *emoção* deve ser usado para designar o conjunto de respostas que constitui uma emoção, muitas das quais são publicamente observáveis” (p. 62, itálico no original).

O que significa, segundo nos escreve o autor que, não podemos observar sentimentos nas outras pessoas (embora, manifestamente, o consigamos fazer em nós próprios), mas podemos claramente observar, nas outras pessoas, determinados aspetos das emoções. As emoções são, ações ou movimentos, perceptíveis no corpo, na voz, ou em comportamentos específicos, na sua maioria públicos, enquanto que os sentimentos são privados, são invisíveis, encontram-se escondidos dos olhos do público, sendo perceptíveis apenas ao seu devido proprietário. O mundo das emoções, acrescenta Damásio (2010), “é, sobretudo, um mundo de acções levadas a cabo no nosso corpo, desde as expressões faciais e posições do corpo até às mudanças nas vísceras e meio interno” (p. 143). Enquanto que os sentimentos, “são *percepções* compostas daquilo que acontece no corpo e na mente quando sentimos emoções” (p. 143, *italico no original*).

Existe assim, e segundo as conceções de António Damásio, uma complexa cadeia de acontecimentos no organismo que se inicia com a emoção e termina no sentimento, sendo que as emoções desenrolam-se no teatro do corpo e os sentimentos no teatro da mente.

Na justificação do motivo, pelo qual as emoções precederam os sentimentos, Damásio (2003), atenta ao curso da evolução biológica, onde as emoções apareceram primeiro e só depois os sentimentos, “as emoções foram construídas a partir de reacções simples que promovem a sobrevivência de um organismo e que foram facilmente adoptadas pela evolução” (p. 46).

Na distinção entre emoção e sentimento, apresentada pelo autor, podemos claramente perceber que, as emoções são uma série de respostas (químicas e neuronais), que alteram o nosso estado interior (músculos, vísceras, comportamentos específicos), originadas quando o cérebro deteta um determinado estímulo emocional competente (como por exemplo a música). “A emoção é um programa de acções, e o resultado das acções é a alteração do estado corporal” refere-nos Damásio (2010, p. 155). Já os sentimentos surgem, quando tomamos consciência das emoções corporais, quando adquirimos consciência do estado corporal, no momento em que estas emoções são transferidas para determinadas zonas cerebrais. O sentimento de uma emoção é assim “(...) a ideia do corpo a funcionar de uma certa maneira” (Damásio, 2003, p. 103). É a percepção de um certo estado do corpo. O pensamento do nosso corpo a funcionar de uma determinada maneira. Esta distinção, afigura-se

de importância fundamental, para o autor, porquanto refere, “se os sentimentos fossem meros agrupamentos de pensamentos com certos temas, como seria possível distingui-los de outros pensamentos? Como seria possível manter a individualidade funcional que justifica os sentimentos de emoções como um processo mental particular?” (p.105).

Sem referência ao estado do corpo, depauperava-se irremediavelmente o conceito de sentimento e emoção. Nesta linha de ideia, o autor sublinha ainda que, os sentimentos emocionais são funcionalmente diferentes, porquanto “a sua essência consiste em pensamentos sobre o corpo surpreendido no acto de reagir a certos objectos e situações. Quando se remove essa essência corporal a noção de sentimento desaparece (...) deixa de ser possível dizer sinto-me feliz, e passamos a ser obrigados a dizer penso-me feliz” (*ibidem*, p. 105).

O sentimento de emoção, emerge assim da ideia do corpo, da experiência do corpo em determinados estados, aprazíveis ou não, sempre que este é perturbado pelo processo emocional, ou seja, sempre que o corpo é perturbado por um estímulo emocionalmente competente, (como por exemplo a música¹⁴), que desencadeia a emoção.

Enquanto “acontecimentos mentais proeminentes”, como refere Damásio (2003, p.203), os sentimentos têm, digamos assim, a capacidade de evocar a atenção para as emoções desencadeadas pelo estímulo emocionalmente competente, o que possibilita que o cérebro humano, integre todos os objetos e situações que provocaram emoções. Além disso, nota o autor, “os sentimentos chamam também a atenção para as consequências da situação emotiva: por exemplo, o que se está a passar com o objeto que desencadeou a emoção? Qual a razão por que o objeto emocionalmente competente provocou uma tal resposta? Quais os pensamentos que surgem na sequência da emoção?” (p. 203).

Os sentimentos são indubitavelmente importantes para o aperfeiçoamento do processo inerente à administração das nossas vidas, garantindo simultaneamente que acontecimentos importantes não passem despercebidos, como sublinha o autor. “Os sentimentos colocam um carimbo nos mapas neurais, um carimbo em que se pode ler Preste atenção!” (*ibidem*, p. 204).

¹⁴ Tomamos a música como exemplo, considerando que esta representa no contexto deste trabalho, o foco da nossa atenção

Mas, são igualmente fundamentais, para a aprendizagem e o relembrar dos objetos e/ou situações emocionalmente competentes. As memórias de situações sentidas promove a procura e/ou evitação, consoante os sentimentos positivos e/ou negativos associados. E é nesta ideia que reside o pilar do nosso trabalho.

Os sentimentos, como reforça Damásio (2003), não são supérfluos, porquanto “a complicada escuta que executam na profundidade de cada um de nós é extremamente útil. Não se trata simplesmente de confiar nos sentimentos e de lhes dar a possibilidade de serem árbitros do bem e do mal. Trata-se, sim, de descobrir as circunstâncias nas quais os sentimentos podem, de facto, ser um árbitro, e de combinar inteligentemente circunstâncias e sentimentos de forma que eles possam guiar o comportamento humano” (p. 204).

2.2 - O nosso cérebro e a música.

Absortos neste universo musical que nos rodeia sistematicamente, não são no entanto, muitas as vezes que paramos para refletir sobre o poder, a nosso ver místico, que a música impõe sobre a mente humana. Contudo ele existe, persistentemente atuando de forma indelével, sobre o nosso cérebro, invocando e manipulando as nossas emoções que, aceitamos, enquanto contemplamos a sua beleza.

Ao longo dos anos, a música foi observada e estudada sob a ótica da matemática, da antropologia, passando pela psicologia, pela filosofia e outras áreas científicas. Nos últimos anos, porém, tem sido a neurociência, a prestar relevante atenção ao estudo da música e tem sido graças a esta e, em particular graças à neurociência cognitiva¹⁵, que novas perspetivas têm vindo a emergir sobre a relação entre o cérebro humano e a música. Como referido anteriormente, (estudo de Carol Krumhansl), a ideia de que a música é a mais subjetiva das formas de arte, é, nos nossos dias, uma ideia totalmente refutada, sobretudo à luz dos novos estudos sobre música.

Nestes caleidoscópios, Daniel Levitin surge com a apresentação no seu livro *Uma Paixão Humana - o seu cérebro e a música*, de uma relação (que nos parece interessante) entre a mente humana, a neurobiologia e a música, que contraria

¹⁵ A neurociência cognitiva é a ciência que tenta compreender e explicar as relações entre o cérebro, as atividades mentais superiores e o comportamento (Rato e Caldas, 2010, p. 627).

igualmente, a ideia de que, a interpretação da música é algo profundamente subjetivo e de âmbito pessoal, ou simplesmente algo que se modifica substancialmente de indivíduo para indivíduo e/ou de cultura para cultura. Se assim fosse, se todos os seres humanos ouvissem a música de forma diferente, questiona-nos o autor, como poderíamos, “explicar que determinadas peças emocionem tantas pessoas – por exemplo, o *Messias* de Handel ou o *Vincent (Starry Starry Night)* de Don McLean?”. Por outro lado, acrescenta, “se ouvimos música da mesma forma, como explicar as grandes diferenças que existem nas preferências musicais – porque é que para uns a grande autoridade musical é Mozart e para outros Madonna?” (Levitin, 2007, p. 19, *italico no original*).

Porventura, e ao contrário do que sempre acreditamos, estará a música então nos nossos cérebros, e não nas nossas interpretações individuais, que dela fazemos? Será que existem, circuitos neuronais, específicos cuja função é dedicarem-se à interpretação e ou criação da música?

Levitin (2007, p. 116), refere-nos que “a música pode (...) ser pensada como um tipo de ilusão perceptiva, na qual os nossos cérebros impõem ordem e estrutura a uma sequência de sons”. Isto é, a uma determinada sequência de sons, o cérebro humano, atribui uma determinada disposição e uma determinada organização. Porém, o grande mistério da música, realça o autor, reside no modo como essa estrutura nos consegue elevar à experimentação de reações emocionais. Na verdade, tal como o autor sublinha, “não ficamos de facto, muito lacrimejantes ao experimentar outro tipo de estruturas nas nossas vidas, como um saldo bancário bem gerido ou a disposição ordeira dos produtos de primeiros socorros numa farmácia (p. 116)”. Qual será então o fator ou mecanismo que nos conduz às emoções, quando conhecemos um determinado tipo de ordem musical?

A resposta em parte, parece encontrar-se na estrutura de escalas e acordes. No entanto este autor, denota que também a estrutura do nosso cérebro permite explicar, por que razão uma determinada ordem musical, nos eleva à sensibilização.

Na explicação das suas ideias, Levitin (2007), escreve-nos: “as verdadeiras conversas entre as pessoas, as verdadeiras súplicas por perdão, as manifestações de raiva, o cortejo, a narração de histórias, o planeamento e a educação familiar não acontecem com a precisão de uma máquina. Como a música reflecte a dinâmica das nossas vidas emocionais e das nossas relações interpessoais, precisa de se expandir e

de se contrair, de acelerar e de diminuir a velocidade de pausar e reflectir” (p. 178). No entanto, cada um de nós só conseguirá sentir ou conhecer estas variações de tempo, se os *detetores de características*¹⁶, dos nossos cérebros atuaram em conjunto, distinguindo a informação dos sons que ouvem. Por outras palavras, só conseguiremos experimentar e reconhecer todas as mudanças e variantes musicais, se o cérebro criar um *esquema*,¹⁷ ou modelo constante, como denota o autor, que lhe permita posteriormente, detetar quando os compositores e músicos se desviam desse modelo.

A essência da ideia de autor prende-se com esta concepção de esquemas musicais, com esta ideia de que todo o ser humano, possui esquemas musicais criados a partir do conhecimento implícito das escalas musicais tipificantes de uma determinada cultura, sendo que, “o nosso esquema musical para a música ocidental inclui o conhecimento implícito das escalas que normalmente são usadas (...) por isto (...), por exemplo, quando ouvimos pela primeira vez música indiana ou paquistanesa, esta nos soa de modo estranho. Não soa de modo estranho aos Indianos e Paquistaneses e não soa de modo estranho às crianças” (*ibidem*, p. 122).

Se a nossa capacidade de darmos sentido à música, encontra-se, relacionada com a nossa organização estrutural neuronal, a pergunta que se segue é: como é que o cérebro aprende essa estrutura? E para explicar a conformidade entre as estruturas neuronais e a estrutura musical, Levitin (2007) esboça uma analogia com as ideias de Noam Chomsky (gramática universal). O cérebro humano, aprende a estrutura implícita na música, desde o momento que nasce. Refere o autor, “os nossos cérebros aprendem uma espécie de gramática musical que é específica da música da nossa cultura, tal como nós aprendemos a falar a língua da nossa cultura” (p.115). Aprendemos, deste modo uma espécie de gramática musical, específica da música da cultura em que nos inserimos, à semelhança do que acontece com a própria linguagem, sendo esta, uma capacidade inata, dos indivíduos.

Sloboda (citado por Levitin, 2006), demonstrou por exemplo que, “os bebés têm uma aptidão extraordinária para escolher entre as sequências musicais

¹⁶ O cérebro é um sistema de deteção de padrões.

¹⁷ Uma das formas de o nosso cérebro lidar com determinadas situações padrão, (por exemplo uma festa de aniversário) consiste em retirar/obter todo um conjunto de elementos comuns ou tipificantes dessa situação, (por exemplo: bolo, velas, presentes, etc.) e criar um enquadramento para os inserir. Esse enquadramento designa-se de esquema, que permitir-nos-á criar expectativas e assim saber (mais ou menos) o que encontrar numa festa de aniversário (Levitin, 2007, p122).

bem formadas e mal formadas na música de suas culturas, e que esta compreensão da gramática, da sintaxe e da semântica musicais é paralela à habilidade da criança discernir entre as regularidades estruturais da língua falada” (p. 39).

Facilmente se pode depreender das ideias de Levitin (2007) que, todos nascemos com a capacidade inata de aprender e compreender qualquer tipo de música do mundo. A exposição nos primeiros anos de vida ¹⁸ a um determinado tipo de música, permitirá conseqüentemente a criação de conexões neuronais, que conduzirão à formação musical do indivíduo. Passamos por um período de aculturação, onde retemos e assimilamos a música da nossa cultura, motivo pelo qual, as respostas emocionais à música são, relativamente homogêneas, entre indivíduos que partilham a mesma cultura.

Na apresentação da sua teoria, o autor refere ainda que para além da exposição, que acontece naturalmente, as nossas preferências sofrem também influência do aventureirismo, em relação à nossa zona musical de segurança. Isto é, até que ponto estamos efetivamente dispostos a avançar na experimentação de outros sons musicais? Quanto mais aventureiros formos, maior é a capacidade do nosso cérebro aprender a gramática musical específica de outras culturas, e maior serão as nossas influências, condicionantes de opções futuras. “As preferências começam com a exposição e cada um de nós tem o seu próprio quociente de aventureirismo relativo ao quão longe estamos dispostos, num determinado momento, a afastar-nos da nossa zona musical de segurança. Alguns de nós têm mais propensão para a experimentação do que outros, em todos os aspectos da vida, incluindo a música (...)” (*ibidem*, p. 251).

Os indivíduos encontram-se assim imersos numa determinada cultura, onde e desde muito cedo, iniciam a instituição de esquemas cognitivos para a música, o que lhes permite conhecer os movimentos da sua música. E este é um mecanismo que acontece mesmo quando passivamente nos encontramos a ouvir música.

Assim e a par com as justificações de ordem técnica (estrutura de escalas, acordes...), podemos agora e à luz das conceções deste autor, mencionar a estrutura dos nossos cérebros e os seus detetores de características, que atuam conjuntamente e

¹⁸ Levitin (2007) refere-nos que durante os primeiros anos de vida, quando o cérebro passa por um período de rápido desenvolvimento neuronal, as novas conexões neuronais formam-se com uma rapidez sem paralelo em outro período das nossas vidas. Retém, posteriormente apenas aquelas que são as mais importantes e as mais usadas. Aqui estará segundo o autor a base para a nossa compreensão da música e para aquilo de que gostamos na música e de como ela nos sensibiliza (p. 115).

extraem a informação acerca do encadeamento dos sons que ouvimos. Posteriormente, “o sistema computacional do cérebro combina-os num todo coerente, baseando-se quer no que pensa que deve estar a ouvir, quer nas expectativas” (*ibidem*, p. 116).

Esta última ideia (a das expectativas), introduz um novo elemento à nossa discussão. As nossas reações aos sons organizados, está confrontada com os nossos esquemas musicais, a organização dos sons (estrutura de escalas e acordes), mas torna-se também expectável, o envolvimento de um elemento inesperado sem o qual a música ficaria emocionalmente fraca e automatizada. Assim, a maneira como gostamos da música, encontra-se ligada à nossa capacidade para aprender essa estrutura, assim como à nossa capacidade de previsão (as expectativas), do que se seguirá nela (música). Por um lado, aprendemos a estrutura subjacente à música por outro, aprendemos a fazer previsões sobre ela. Descobrir a origem destas expectativas, é para Levitin (2007), “(...) uma das chaves para compreender como a música nos impressiona, quando nos impressiona, e porque certos tipos de música nos dão vontade de chegar ao botão que nos permite desligar os nossos rádio ou leitores de CD” (p. 116).

O mais interessante de tudo é que a música parece comunicar connosco através de violações sistemáticas das nossas expectativas. Violações essas, magistralmente engendradas por compositores e músicos que, “(...) vão controlando quando devemos ou não preencher essas expectativas” (*ibidem*, p.118). Toda a experimentação de emoções, que tantas vezes atentamos com a música (lágrimas, excitações, euforias...) é o resultado da hábil manipulação das nossas expectativas. A essência da música, parece residir precisamente na criação e manipulação das expectativas¹⁹.

Como sublinham os autores Andrade e Konkiewitz (2011), “ expectations (...) addresses the question what and when, (...) what tones or chords are expected to occur and when, in a given musical sequence” (p. 149). E quando a música é demasiado previsível, o final expectável, e a variação de notas e acordes, não

¹⁹ Um exemplo, que nos possibilitará entender melhor o significado de expectativas, poderá ser percecionado, na audição da canção I Want You (She's So Heavy) do Beatles. Para além do final hipnótico e repetitivo da canção, esperamos um final, para a canção, mais em sintonia e de acordo com a nossa experiência da música, e com o que aprendemos, sobre como as canções terminam, (isto é, lentamente, com o volume a diminuir, etc.) (Levitin, 2007). Contudo e aqui neste caso concreto, a canção termina abruptamente, no meio de uma nota, dando inclusive a sensação de que alguém nos desligou a corrente eléctrica.

envolvem, um qualquer elemento surpresa, então, não hesitamos em considerar a música demasiado simples e muito pouco desafiadora.

É certo que estes semblantes musicais, não se encontram representados diretamente no nosso cérebro. Pelo contrário. Recorrendo ao que existe, e à forma como ouve e interpreta os sons, (interpretação esta, baseada no papel que estes sons representam no sistema musical que aprendeu) o cérebro, construirá, posteriormente a sua própria versão da realidade.

Nos últimos anos, e sobretudo graças aos métodos e tecnologias inovadoras (de imagiologia cerebral) muito se tem aprendido e descoberto sobre o cérebro humano. Estudos mais recentes²⁰ refutam assim a ideia simplista de que a arte e por conseguinte a própria música são processadas no hemisfério direito do nosso cérebro, e demonstraram que a simples audição, da música distribui-se por todo o cérebro. Com o avanço dos tempos e à medida que a própria música também se modifica e se vai desenvolvendo, acompanhando inevitavelmente o nosso mundo real, o cérebro humano, atualizará as suas considerações, relativamente aos futuros sons, continuando a sua admirável aventura de extrair satisfação e prazer, sempre que os sons organizados ocorrem em conformidade com as suas expectativas. “Uma espécie de anedota musical”, como nos refere Levitin (2007, p. 198), mas na qual todos nos encontramos envolvidos.

O ritmo, a melodia, a tonalidade, enfim, todas as variadas pistas de reforço de uma canção, ficam nas nossas mentes. Este terá sido inclusive o motivo pelo qual mitos e epopeias antigos, foram escritos com uma estrutura musical, certamente para garantir a sua transmissão oral, de geração em geração. Enquanto ferramenta na ativação de pensamentos específicos, a música não será, certamente, tão eficaz quanto a linguagem. No entanto, enquanto instrumento capaz de evocar e despertar emoções e sentimentos, a música é indubitavelmente, a mais competente. “A combinação das duas (...) é de todas a melhor forma de sedução” (Levitin, 2007, p.274).

²⁰ Como por exemplo o estudo de Levitin e colegas (Levitin, 2007, p. 17). O estudo, realizado com pessoas com lesões cerebrais, mostrou que não obstante, estes indivíduos terem perdido a capacidade de por exemplo, ler um jornal, ou abotoar um casaco (porque não tinham qualquer coordenação motora), conseguiam no entanto ler música e tocar piano.

2.3 - Música e cognição

É vasta a literatura, que pretensamente anuncia as inúmeras vantagens intrínsecas da música, e os seus significativos impactos no desempenho cognitivo. Muitos estudos referem mesmo que a simples exposição à música, anuncia resultados facilitadores numa diversidade de tarefas cognitivas, que abarcam por exemplo a aritmética, testes de inteligência, ou leitura e compreensão de texto. Rickard, Toukhsati e Field, (2005), contam-nos, como na década de 80, do século passado, investigadores como Schreiber demonstraram que: “(...) college students exposed to rock music for the first 20 min of each class achieved significantly higher examination grades than did students in the silent control condition” (p. 236), enquanto outros, como por exemplo, Cockerton *et al.*, anunciavam que, “cognitive performance was significantly enhanced during exposure to background classical music (*Chi Mai* by Ennio Morricone for 5 min) in comparison to silence in undergraduate students” (p. 236, *itálico original*).

Os efeitos (benéficos) da música, na aprendizagem e na memória, também foram assinalados ao longo dos últimos anos. Rickard *et al.*, (2005), relatam um estudo de Morton, Kershner e Siegel, que demonstrou sobretudo que: “ (...) exposure to popular music prior to learning, facilitated memory capacity and reduced distractability for a verbal dichotic listening task in male children in comparison to performance following silence” (p. 237). Os autores, acima mencionados, fazem ainda referência ao estudo de Hallam *et al.*, que demonstrou que: “ (...) primary school children performed significantly better on a cued recall memory task in the presence of background calming music than in the presence of background music perceived as unpleasant and aggressive, or silence (p. 237).

São vastas, as referências na literatura a estudos que relacionam música e benefícios no desempenho cognitivo. Devemos, no entanto, observar todas estas considerações, com alguma prudência, sobretudo se atentarmos ao facto de que muitos dos estudos - como nos alertam os autores Rickard *et al.* (2005) - carecem de sustentação empírica e teórica, apreciando não só a escassez dos seus dados, mas sobretudo as deficiências metodológicas, apontadas.

Um dos estudos que porventura mais alarido suscitou, nos últimos anos, encontra-se intimamente relacionado, com o muito falado e conhecido *efeito*

*Mozart*²¹. Nos inícios da década de 90 do século XX, Francês Rauscher e seus colegas da Universidade da Califórnia, desenharam uma série de estudos, com o intuito de averiguar, se a simples audição da música de Mozart, poderia transformar as aptidões da cognição humana. O *efeito Mozart*, como rapidamente foi apelidado, despertou de imediato a curiosidade da comunidade científica e da população em geral, suscitando enorme controvérsia, que alimentou em paralelo o interesse jornalístico (Sacks, 2008). Uma série de declarações, no mínimo exageradas, sobre o putativo *efeito Mozart*, acabaram por emergir, iniciando-se o que Beatriz Ilari (2005, p.3), apelidou de verdadeira febre de consumo da música de Mozart e de programas mágicos de educação musical, que prometiam bebês inteligentes e conseqüentemente, bebês competentes para alcançarem um lugar em universidades prestigiadas.

Só nos Estados Unidos por exemplo, várias resoluções foram aprovadas por Congressistas, a propósito do *efeito Mozart*, tendo sido atribuídos fundos especiais, para a oferta de CD's Mozart, aos bebês recém-nascidos. A extrapolação do que foi citado nos relatórios iniciais de Rausher, foi real, e proliferou como fogo no mato e mesmo defendendo os aspetos certos, fê-lo pelas razões erradas. Também, Oliver Sacks (2008), refere que, “the Mozart effect, (...) not only aroused scientific controversy but excited intense journalistic attention and, perhaps unavoidably, exaggerated claims beyond anything intimated in the researchers original modest reports (p. 101).

Existe entre muitos neurocientistas que estudam o efeito da música no cérebro humano, a convicção de que a música pode, de facto, melhorar aptidões cognitivas. Daniel Levitin (2007), é um deles, mas o autor alerta-nos que a ideia difundida, acerca do *efeito Mozart* incorria desde logo no absurdo, porque edificava o pressuposto de que a música, não devia ser estudada, pelo seu mérito, ou por si mesma, mas apenas enquanto potencial, beneficiadora do aumento de outras capacidades, ditas, mais importantes.

O que não constitui dúvidas, nem fundamento de contestação e disputas de evidência científica, é seguramente o intenso treino musical, num jovem cérebro. O

²¹ O Efeito Mozart, referia-se sobretudo a benefícios ligados à atividade musical. Basicamente, afirmava-se que a audição de música podia melhorar o desempenho humano nas tarefas de cálculo espacial, executadas imediatamente após a sessão de audição. E como nos escreve Levitin (2007), alguns jornalistas acreditavam, que este Efeito Mozart, implicava também o raciocínio matemático.

neurocientista de Harvard, Gottfried Schlaug, (Levitin, 2007, p.232), evidenciou por exemplo, “que a parte frontal do corpo caloso (...) é significativamente maior nos músicos do que nos não músicos, e particularmente nos músicos que começaram muito cedo a praticar. Isto reforça a noção de que as operações musicais se tornam bilaterais com o aumento da prática, à medida que os músicos coordenam e recrutam estruturas neuronais em ambos os hemisférios esquerdo e direito”.²² Este neurocientista descobriu igualmente que os músicos tendem a ter cerebelos maiores do que os não músicos e também uma maior concentração de massa cinzenta²³.

A aquisição das aptidões motoras, como as que são conseguidas pelos músicos, parece provocar igualmente, alterações microestruturais no cerebelo, implicando um aumento do número e da densidade das sinapses (Levitin, 2007).

Outro estudo, realizado por Takako Fujioka e seus colaboradores (Sacks, 2008, p. 102), desvendou, “striking changes in the left hemisphere of children who have had only a single year of violin training, compared to children with no training”.

Não obstante, não se sabe ainda, porém, como todas estas alterações estruturais, já identificadas no cérebro, podem efetivamente melhorar as capacidades em domínios não musicais. Partilhamos, no entanto, das ideias de Sacks (2008), quando afirma que, se um pouco de Mozart, todos os dias, parece não transformar crianças em prodigiosos matemáticos, existem já, por outro lado, poucas dúvidas de que a exposição regular à música e, especialmente, a participação ativa em atividades relacionadas com a música, pode estimular o desenvolvimento de diferentes áreas do cérebro humano. Áreas que trabalham em conjunto quer para ouvir música, quer para fazer música.

Nesta linha de pensamento, encontramos outros autores sustentarem as vantagens associadas à introdução do ensino artístico e sua importância na educação e na interiorização dos saberes. Greene, citado por Harris (2009), refere por exemplo, que as artes promovem o desenvolvimento da imaginação, enquanto Catterall, citado por Harris (2009), refere vantagens bem mais abrangentes que, passam pelo desenvolvimento da criatividade, aumento das competências sociais, anunciando

²² O corpo caloso é uma estrutura do cérebro localizada na fissura longitudinal que conecta os hemisférios cerebrais direito e esquerdo

²³ A massa cinzenta, inclui regiões do cérebro envolvidas por exemplo no controle muscular, na percepção sensorial (como visão e audição), memória, emoções e fala.

que, alunos envolvidos com música, alcançam (em comparação com alunos que não experimentam nenhuma relação com a música ou artes, no geral), melhores resultados acadêmicos.

É perceptível a existência de unanimidade na enumeração das vantagens associadas às artes, e como estas vantagens se transformam em elementos essenciais do processo educativo. Como o prazer de criar, emerge entre alunos envolvidos com as artes e como parece florir entre eles uma maior atenção para o detalhe, para a expressão de ideias e do conhecimento. Alargam-se as potencialidades cognitivas, afetivas e até mesmo as expressivas, aquelas dos próprios sentimentos que parecem nem sempre encontrar nas palavras, o melhor caminho da sua manifestação.

As artes e mais especificamente a música, representam, assim uma mais-valia no processo de ensino aprendizagem e particularmente a música, ao permitir o desencadear das mais variadas emoções, “awakes us, arouses up, (...) which in turn modulates and controls many cognitive functions” (Jäncke, 2008, p. 5).

Sabe-se também que a audição musical, e sobretudo a terapia musical, têm revelado vantagens perceptíveis, na transposição de muitos problemas físicos e psicológicos.

As reivindicações de que de facto, através da música é possível melhorar o desempenho cognitivo, continuam certamente a ser atraentes e sedutores, mas igualmente controversas. Sabe-se que a exposição à música e sobretudo o intenso treino musical, podem alterar e modificar a eficácia neuronal, (como efeito direto da repetição intensa e deliberada, presente por exemplo na aprendizagem de um instrumento musical), o que eventualmente poderá também favorecer o desempenho em outros domínios.

A investigação, identifica benefícios. E as hipóteses neurobiológicas, concernentes aos mecanismos, através dos quais a música poderá eventualmente melhorar o desempenho cognitivo, parecem não faltar. Porém, e como nos referem os autores Rickard *et al.*, (2005), este caminho e esta via de investigação, deve continuar, sobretudo para que aquelas características fundamentais e mais complexas das terapias musicais, (apontadas como responsáveis pelo melhoramento cognitivo), possam efetivamente ser identificadas.

2.4 - A Música como uma das dimensões da inteligência humana.

The empires of the future will be empires of the mind
(Winston Churchill)

Todos somos diferentes. Lidamos com esta realidade, no nosso quotidiano e percebemos, naturalmente, que os seres humanos variam nas suas características mais básicas, como cor do cabelo, cor dos olhos, peso, altura, etc. As pessoas, como nos escreve Gleitman, Fridlung e Reisberg (2009), variam também num conjunto de dimensões psicológicas. Uma são orgulhosas, outras humildes, algumas aventureiras, enquanto outras permanecem tímidas. A lista de distinções psicológicas é inevitavelmente vasta e extensa.

O estudo sobre as diferenças individuais, não fazia certamente sentido em sociedades cujo papel de cada indivíduo adulto, era determinado pelas condições sociais de nascimento. No entanto, e com a complexificação e industrialização da sociedade, tipificada pelos seus estratos socioeconómicos, diferentes entre si (mas revelando a existência de alguma mobilidade entre eles), passam a subsistir requisitos para a avaliação das características humanas. Estas sociedades tentaram encontrar assim os meios (ainda que imperfeitos), para implementar processos de seleção (Gleitman *et al.*, 2009).

Não houve, durante muito tempo, consenso, com respeito a uma definição de inteligência, pelo que as definições que emergiam, eram amplas e abrangentes de modo que de pouco serviam. “Dizia-se que a inteligência era uma capacidade, mas para que serve uma capacidade? Para aprender, para reproduzir, para pensar ou julgar abstratamente, compreender, raciocinar, ou talvez tudo isto?” (Gleitman, 1993, p. 738).

Edward Thorndike²⁴ sugeriu uma primeira aproximação, segundo a qual a inteligência humana poderia ser definida “como a qualidade da mente... relativamente à qual Aristóteles, Platão, Tucídides e outros mais diferiram dos atenienses idiotas seus coetâneos” (*ibidem*, p. 738). Não obstante, nem os próprios especialistas da área, conseguem acordar sobre um significado claro, acerca da noção de inteligência. E assim, enquanto uns enfatizam a capacidade para o pensamento

²⁴ Edward Lee Thorndike esteve na origem do surgimento do condicionamento operante, numa tese de doutoramento que se tornou um dos documentos clássicos da psicologia americana.

abstrato, outros referem a habilidade de adaptação a novas situações, enquanto outros ainda, concentram-se na capacidade de aquisição de novas competências ou conhecimentos (Gleitman *et al.*, 2009).

Ainda que por vezes, sejamos insinuados pela considerável influência da comunidade psicométrica, sobre o que o termo inteligência realmente significa, é importante termos presente que a definição de inteligência é demasiado complexa e que não há, uma única definição, unanimemente aceite.²⁵

Precisamente numa tentativa de ampliar a noção de *inteligência*, capaz de abranger capacidades fora do domínio académico tradicional, Howard Gardner apresenta-nos no seu livro *Frames of Mind* uma visão de inteligência que afasta-se decididamente, da visão tradicional de inteligência. Um ponto de vista, sobre o que significa inteligência, que determina que os seres humanos são competentes para desenvolver pelo menos sete inteligências.

“En una visión tradicional, se define operacionalmente la inteligencia como la habilidade para responder a las cuestiones de un test de inteligencia (...) la teoria de las inteligências múltiples, por outro lado, pluraliza el concepto tradicional (Gardner, 1998, p. 37).

A ideia de inteligência apresentada pelo autor, implica e compromete as capacidade que os indivíduos têm, para resolver problemas, habilidades estas que não devem, no entanto, ser consideradas fora dos contextos culturais, ou comunidades em que os indivíduos se inserem. A cultura, adquire em Gardner um argumento de peso, porquanto, para o autor, determinados talentos, só conseguirão, desenvolver-se, se valorizados pelo ambiente/cultura em que se encontram inseridos.

A visão pluralista da mente, oferecida por Gardner, tenta indubitavelmente soltar-se das velhas amarras associadas à inteligência, pensada nos tempos áureos dos testes *QI*, e que conduziram, àquilo que Gardner geralmente apelida de a maneira de pensar *QI*. Uma forma de pensar que decreta se as pessoas são ou não inteligentes; que determina se nasceram desta ou daquela forma; que anunciam nada se poder fazer a respeito; e que por fim, informa que os testes apropriados servirão para comunicar a que grupo se pertence - aos dos inteligentes ou aos dos estúpidos (Goleman, 2006).

²⁵ Facto pelo qual não devemos associar inteligência exclusivamente com competências lógico-linguísticas.

Ao refutar a velha noção de inteligência como traço unitário, Gardner propõem em substituição um modelo amplo e que abrange sete variedades de inteligências principais: a linguística, a lógico-matemática, a musical, a espacial, a corporal-cinestésica, a interpessoal e a intrapessoal. E apresenta-as não como entidades isoladas, mas antes como uma teia global de relações que se tece em todas as direções e que determinam as oportunidades de demonstração da inteligência (Sousa, 2003).

Todos os seres humanos possuem estas sete inteligências. Porém e por razões genéticas e ambientais, os indivíduos apresentam perfis intelectuais, consideravelmente diferentes. Para Gardner (1998), “cada inteligência se activa o se dispara a partir de ciertos tipos de información presentada de forma interna o externa. Por ejemplo, un núcleo de la inteligencia musical es la sensibilidad para entonar bien, mientras que un núcleo de la inteligencia linguística es la sensibilidad hacia los rasgos fonológicos” (p. 39).

As sete inteligências acabam também por ser, e como reconhece o próprio Gardner, um número arbitrário, para a variedade de inteligências. Não há assim uma espécie de número mágico, para definir a multiplicidade dos talentos humanos, e a dada altura, Gardner e seus colegas de investigação, alargaram mesmo estas sete inteligências a uma lista de vinte variedades diferentes de inteligência interpessoal (Goleman, 2006).

A certeza de que estas inteligências são efetivamente independentes uma das outras, provém de uma série de estudos realizados por Howard Gardner, sobre diferentes lesões cerebrais, que afetam determinadas capacidades (como a linguagem, por exemplo), mantendo, contudo, outras capacidades intactas. Assim, e como nos escrevem os autores Gleitman *et al.*, (2009, p. 887), “(...) algumas lesões tornarão as pessoas incapazes de reconhecer desenhos (inteligência espacial), enquanto outras serão incapazes de executar uma sequência de movimentos (inteligência corporo-cinestésica), e ainda outras produzirão grandes mudanças na personalidade (inteligência pessoal)”.

Outros argumentos, para a sustentação das inteligências múltiplas, advieram, ainda, de estudos realizados por Gardner, nomeadamente sobre populações excepcionais (indivíduos que manifestam limitações em determinados níveis de inteligência, mas que evidenciam exceccionalidade noutras); dados sobre a evolução

da cognição humana; nas correlações entre testes psicológicos e os resultados de investigações efetuadas com o exercício de determinadas capacidades, entre outros.

Considerando o elenco das inteligências enunciadas por Gardner, a inteligência musical é certamente aquela que nos desperta especial atenção, dentro do contexto do nosso trabalho. A inteligência musical prende-se com a capacidade para compor, executar ou reproduzir peças musicais. Com a sensibilidade ao ritmo, altura, melodia, estrutura, timbre, com a capacidade de ouvir determinados modelos musicais e conseguir reproduzi-los, e será porventura, de entre as múltiplas inteligências, a mais facilmente identificável. É frequente, no entanto, como denuncia Antunes (2006), que esta competência musical seja na maioria das vezes confundida com talento, mais do que como uma inteligência. Existem, porém, diferenças significativas entre o que se considera como uma inteligência e o que se reconhece como talento. O talento comporta, desde logo um sentido de exclusividade, pois apenas determinadas pessoas, o possuem, ao contrário da inteligência, que existe em quase todas as pessoas (porquanto em todas as pessoas, todas as inteligências, encontram-se preparadas para serem estimuladas). O desenvolvimento desta ou daquela inteligência, poderá ser mais ou menos conseguido, se a estimulação, através dos procedimentos mais adequados, souber aproveitar as janelas de oportunidades, que sobrevierem. Facto pelo qual, as implicações das conceções de Gardner, supõem relevância fulcral, no âmbito educacional.

De uma forma geral a teoria das inteligências múltiplas apresenta alternativas no mínimo, interessantes, às práticas educacionais. Primeiro no domínio dos métodos de avaliação, que implicam, “una comprensión precisa del perfil de inteligências del alumno individual” (Gardner, 1998, p. 56), uma vez que só uma avaliação cuidadosa, permitirá a esses alunos uma escolha informada sobre possíveis carreiras e/ou desempenhos futuros.

“Chegou a altura de alargar a nossa noção do espectro de talentos”, disse um dia Gardner ao conhecido psicólogo americano, Daniel Goleman. “A contribuição mais importante que a escola pode fazer para o desenvolvimento de uma criança, é ajudar a encaminhá-la para a área onde os seus talentos lhe sejam mais úteis, onde se sinta satisfeita e competente. É um objectivo que perdemos completamente de vista” (Goleman, 2006, p. 58). A Escola modelada, para responder

às diferenças individuais e contribuir para encaminhar os alunos, para a área onde os seus talentos, lhes são mais úteis, reconhecendo todas as suas capacidades e estilos individuais e oferecer oportunidades, para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas do saber.

No que à música concerne particularmente, devemos pensar um meio escolar invadido pela música (através do canto, da simples audição musical, da educação musical), mas também e sobretudo através da educação pela música. Esta última, no nosso entender, mais difícil de penetrar o universo escolar, atendendo sobretudo à ainda existente rigidez latente, em muitos educadores e professores.

Sabemos que, desde o momento que nasce, o cérebro humano passa por um rápido período de desenvolvimento neuronal, que se estende durante os primeiros anos de vida. Nesta fase, as novas conexões neuronais formam-se de uma forma mais rápida e sem paralelo noutro período das nossas vidas, pelo que os efeitos da aprendizagem são, indubitavelmente maiores nesta etapa. O mesmo parece, acontecer com o desenvolvimento auditivo, pelo que não devemos descurar, o poder intrínseco da música.

Desde muito cedo, e em todas as culturas as crianças estabelecem ligações com a música e com as canções. Como demonstrou o estudo de Alexandra Lamont²⁶ (Levitin, 2007), o feto humano, já ouve sons, mesmo dentro do útero materno e mesmo após o nascimento, os bebés conseguem reconhecer e preferir a música a que foram expostos.

Durante os primeiros anos de vida e mais especificamente até aos dez anos, a criança irá, desenvolver e apurar a distinção entre alturas, timbres e intensidades (Ilari, 2005), e a partir dos dez anos de idade, assiste-se a toda uma nova reviravolta, uma vez que se inicia o desenvolvimento das preferências e memórias musicais²⁷.

O universo dos sons, é portanto, uma constante na vida dos seres humanos, e há que integrar a criança, os jovens, neste universo sonoro. E porque a música é uma

²⁶ Professora de psicologia da música.

²⁷ Levitin (2007), explica-nos inclusive que toda a música que nos deixa nostálgicos, toda a música que sentimos como sendo a do “nosso tempo”, corresponde precisamente à música que ouvimos a partir dos dez anos e durante os anos da adolescência. Se atentarmos ao facto de que os seres humanos tendem a relembrar, acontecimentos e coisas, que envolvem uma forte componente emocional, facilmente percebemos, por que razão a música da nossa adolescência (período de grande peso emocional), é facilmente relembrada.

atividade complexa, Leda Cosmides e John Tooby²⁸ (Levitin, 2007), sustentam que a função da música no desenvolvimento da criança é fundamental, porque ajuda a preparar a sua mente para as inúmeras atividades sociais e cognitivas complexas. A música, exercitando o jovem cérebro, parece assim preparar a criança para as exigentes características da interação verbal e social.

Herbert Read, citado por Silva (s.d.), diz-nos que, “se deve necessariamente atribuir suprema importância àquela parte da educação que encoraja o sentido do ritmo e da harmonia, (...), porque o ritmo e a harmonia mergulham profundamente nos recônditos da alma e exercem um grande domínio sobre ela” (p.10).

A própria história da música conta-nos como reis, imperadores e senhores feudais, sempre pleitearam pela inclusão da música, entre os assuntos a ensinar aos seus descendentes, reconhecendo a sua importância, no desenvolvimento integral do ser humano (Silva, s.d.).

Educar pela música, e através da música, significa de uma forma simplificada, ensino organizado mediante a edificação de estratégias de aprendizagem que contemplem a música. Como sublinha Sousa (2003), o objetivo dos educadores e professores, que utilizam a música, nas suas estratégias de ensino-aprendizagem, são a criança e os alunos e não obviamente a música, pelo que não é necessário ter conhecimentos de escrita musical, ou saber tocar qualquer instrumento, para que se possa proporcionar, um meio para o desenvolvimento do sentido musical das crianças e alunos. “O objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (p.18). O gosto pelos alunos, a paixão pela música e um certo conhecimento psicopedagógico, como acrescenta o autor, e os ingredientes certos, reúnem-se para que professores e educadores, possam satisfazer também as necessidades emocionais e sentimentais, dos seus alunos, assim como o desenvolvimento de muitas das capacidades, já enunciadas por outros autores, como a percepção, a atenção, memória, cognição, mas também criatividade, imaginação, expressão...

Citando, uma vez mais, Alberto Sousa (2003, p.20), “a educação é um fenómeno global e não parcial, por a criança – o objecto da educação – ser um ser total, único, holístico. Ela não é composta por uma série de pequenas partes, como

²⁸ Pioneiros no estudo da psicologia evolucionista/evolutiva.

uma manta de retalhos, não podendo por isso a educação ser reduzida a uma série de disciplinas curriculares separadas (...) unicamente voltadas para a transmissão do saber, olvidando a formação do ser”. Neste sentido a educação pela música, ao utilizar a música como método de formação, potencia precisamente esta formação do ser, objetivando “a satisfação de necessidades (instintivas, emocionais, sentimentais) e o desenvolvimento de capacidades (percepção, atenção, memória, cognição, criação) ”.

CAPÍTULO III
O Professor Reflexivo

3.1 O professor como prático reflexivo.

“ (...) o profissional que procura a resposta para os problemas que se lhe colocam na encruzilhada dos factores que tornam compreensível o próprio problema”
(Alarcão, 1996, p.8)

O movimento das práticas reflexivas tem-se ancorado num conjunto de conceitos, que habitam nos nossos dias, o vocabulário de todos aqueles que submergem no mundo da formação de professores. Falamos de conceitos, como prático reflexivo (Schön), o professor como investigador na sala de aula (Stenhouse), pensamento reflexivo (Dewey) ensino reflexivo (Zeichner) ensino como arte (Eisner), entre outros.

Acolher a ideia e a noção de ensino reflexivo e de prático reflexivo é sobretudo aceitar e identificar-se com um conceito que reconhece “a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores” (Zeichner,1993, p.17), na medida em que cada professor na confluência do processo de compreensão do seu próprio ensino, reflete sobre a sua própria experiência. Este será por conseguinte o caminho de valor, no reconhecimento de que a produção do conhecimento alcançado poderá conduzir o professor no encontro de um ensino de qualidade.

Imbuído em contextos onde se pretendia sobretudo valorizar as qualidades e a prática dos professores, o movimento das práticas reflexivas, encontra em Donald Schön referência incontornável, a partir da qual se edifica todo um novo paradigma. As ideias de Schön, emergem em plena década de 80, como corolário do modelo (então existente) de formação profissionalizante de professores, baseado e alicerçado sobretudo num racionalismo técnico, conforme nos escreve Isabel Alarcão (1996), em que Schön, como alternativa, propunha uma epistemologia da prática tendo como ponto de referência, as competências subjacentes e implícitas nas “boas” práticas pedagógicas.

O pensamento de Schön sobressai, igualmente numa altura em que os Estados Unidos da América, se debatiam por uma nova reforma educativa, que

persistentemente e uma vez mais, colocava ênfase, num modelo de regulação do centro para a periferia. Ou seja, num modelo baseado numa, “ (...) orientação política emanada de um governo central para a periferia de instituições locais (...) ” (Schön, 1992, p. 80), sendo depois reforçada através de um sistema de prémios e de punições (o típico modelo, assente no raciocínio de comunicação e de controlo, aquele em que segundo Schön o governo tenta educar as escolas).

Urgia, neste sentido a definição clara e objetiva, de aspetos atinentes às competências, aos conhecimentos e ao saber-fazer dos professores, exigindo-se ainda uma reflexão no sentido de se perceber qual a formação mais exequível no atribuir de atitudes e capacidades, aos profissionais da educação.

Conforme nos é explicado por Alarcão (1996, p.13), ao analisar, e abordar a formação de professores, Schön, desenvolveu esforços no sentido de perceber e compreender a própria atividade do professor que estabelece como uma “actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte, caracterizada por uma sensibilidade de artista aos índices manifestos ou implícitos (...) ”. Este profissionalismo eficiente estaria na base da atuação dos bons profissionais, ajudando-os nas suas ações e completando-lhes os seus conhecimentos. E a esta competência, Schön, atribuiu a designação de “artistry”, porquanto esta sensibilidade ocorre de modo espontâneo, como um conhecimento, que emerge em situações excecionais, incertas e desconhecidas, decorrentes da vida escolar.

Podemos distinguir no âmbito desta temática e de acordo ainda com as ideias de Donald Schön, noções basilares mas distintas entre si como, *reflexão na ação*, *reflexão sobre ação*, e *reflexão sobre a reflexão na ação*. Na compreensão das mesmas, entendemos que o processo de *reflexão na ação* ocorre durante a prática sendo que pode ser desenvolvido, “numa série de momentos subtilmente combinados numa habilidosa prática de ensino” (Schön,1992, p. 83). Por seu lado, a *reflexão sobre a ação*, acontece quando retrospectivamente o professor procede a uma reconstrução mental da sua ação tentando nesta dinâmica, especialmente analisá-la.

No entanto, o valor epistémico da reflexão na prática do professor (reflexão na ação e sobre a ação), será consideravelmente maior, quando considerada a noção de *reflexão sobre a reflexão na ação* (Alarcão, 1996).

A propósito desta, Schön (1992), escreve-nos: “ (...) é possível olhar retrospectivamente e reflectir *sobre* a reflexão-na-acção. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adopção de outros sentidos. Reflectir *sobre* a reflexão-na-acção é uma acção, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras” (p. 83, itálico no original). É esta reflexão que permitirá ao professor crescer profissionalmente, potenciando o desenvolvimento de estratégias de ensino, mais eficazes.

A visão que nos é oferecida por Schön realça na opinião de Alarcão (1996, p. 17), o valor epistemológico da prática, o valor de um tipo de conhecimento que, “(...) brota da prática inteligente e reflectida que desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações rotineiras de regras e processos já conhecidos, ainda que através de processos mentais heurísticos correctos, mas também a dar resposta a questões novas, problemáticas, através da invenção de novos saberes e novas técnicas produzidos no aqui e no agora que caracteriza um determinado problema”.

Este novo paradigma alvitra a importância da reflexão, no ensino, na acção dos professores, mas também na formação de professores. Por outro lado permitiu o renascimento da esperança, sob a consciência das responsabilidades cada vez maiores dos professores perante a sociedade. Capaz de articular eficazmente teoria e prática na formação de professores, esta prática da reflexão, autoriza simultaneamente, o relançar nestes caleidoscópios de “ (...) valores do humano, que insistentemente teimam em vir respirar à tona da água num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico” (Alarcão, 1996, p. 12). Não foi, neste sentido de estranhar, a admiração por estas novas possibilidades, introduzidas pela abordagem reflexiva.

Apesar da tendência, a literatura refere que o conceito de ensino reflexivo e o envolvimento da reflexão na prática do professor não são conceitos novos e incipientes resultantes e/ou decorrentes das transmutações da sociedade dos nossos dias, e das novas exigências imputadas aos caleidoscópios pedagógicos das últimas décadas.

De facto, já nos inícios do século XX, John Dewey, avançou uma primeira e importante distinção entre o ato humano que é reflexivo e o que é rotina. Dewey, debatia, nestes tempos, a questão do necessário equilíbrio, que o professor

necessitava encontrar entre aquilo que definiu como, “a arrogância que rejeita cegamente aquilo que é normalmente considerado como verdadeiro e o servilismo que aceita cegamente esta verdade” (Zeichner, 1993, p.20), sustentando que a rotina é sobretudo um ato aconselhado pelo impulso, tradição e autoridade. Dewey alertava ainda para o facto de o professor esquecer, na maioria das vezes que, a sua realidade quotidiana é uma, entre a infinidade de possibilidades, sobressaindo no seu discurso ainda a crítica sobre aqueles que não refletiam sobre o seu ensino.

Nesta linha de pensamento, afirmou que os professores que não refletem sobre o seu ensino “ (...) perdem muitas vezes de vista metas e objectivos para os quais trabalharam, tornando-se meros agentes de terceiros”, aceitando “automaticamente o ponto de vista normalmente dominante numa dada situação” (*ibidem*, p. 18).

A reflexão no ensino, emergia como condição *sine qua non*, ao desenvolvimento do pensamento e da ação. Dewey (citado por Garcia, 1992, p. 60), preconizava igualmente que seria este ensino reflexivo que permitiria efetuar um “exame activo, persistente e cuidadoso de todas as crenças ou supostas formas de conhecimento, à luz dos fundamentos que as sustentam e das conclusões para que tendem”. E esta era não só uma forma de encarar os problemas, mas sobretudo uma maneira de encontrar respostas para aos problemas.

Nesta convergência, impunha-se por outro lado, a formação de atitudes reflexivas para o efetivo desenvolvimento de um ensino reflexivo. Zeichner (1993), fala-nos de três atitudes consideradas fundamentais para esta ação reflexiva, assentes na linha de pensamento defendida por Dewey, a saber: a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento ou entusiasmo como nos refere Garcia (1997).

O professor deve em primeiro lugar, desejar ativamente ouvir mais do que uma opinião, libertar-se de preconceitos e procurar as mais variadas alternativas, na infinidade de possibilidades e opções, consciente de que o erro é uma possibilidade. A abertura de espírito implica deste modo e como nos escreve Dewey (citado por Garcia, 1992, p. 62), “a ausência de (...) parcialidades e de qualquer hábito que limite a mente e a impeça de considerar novos problemas e de assumir novas ideias”.

Porém o professor reflexivo, deverá estar consciente das suas responsabilidades, isto é, deverá ponderar as consequências inerentes à sua ação. Os

professores responsáveis, alerta-nos Zeichner (1993), sabem questionar-se sobre o como e o porquê do que estão a fazer. Não só refletem na procura de soluções para os problemas reais que emergem, como pensam de que maneira a sua ação está a surtir resultados e sobretudo, para quem é que os resultados são direcionados.

As questões colocam-se neste sentido, ao nível das consequências. As consequências do seu ensino. E as implicações, parecem óbvias e bem mais profundas do que aquelas que normalmente resultam dos discursos de retórica sobre os objetivos e metas definidos para cada aula. Ser intelectualmente responsável, escreve-nos Dewey (citado por Garcia, 1996, p. 62), significa “ (...) considerar as consequências de um passo projectado, significa ter vontade de adoptar essas consequências quando decorram de qualquer posição previamente assumida. A responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a coerência e a harmonia daquilo que se defende”.

Uma última atitude considerada necessária é o entusiasmo, descrito por Garcia (1997, p. 63), “ (...) como a predisposição para afrontar a actividade com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina”. Trata-se no fundo daquela postura que lança o professor num processo de solicitação, entusiasmo e constante desejo de participar.

Partindo destas observações, podemos afirmar que o professor deve incluir e sobretudo abraçar a reflexão na sua prática, de uma forma ativa, enfrentando os problemas, pesquisando e procurando proativamente soluções para estes, revisitando em simultâneo as suas formas de atuar. Abraçar o conceito de professor reflexivo, é também abraçar a oportunidade de poder intervir na própria atividade profissional e admitir que voluntariamente toma a decisão sobre o caminho que considera mais certo e adequado. É refletir criticamente e conscientemente sobre a natureza do ambiente de sala de aula, suas dinâmicas, sobre e acerca da ação pedagógica. É, em suma, conhecer, analisar, questionar e avaliar a sua própria prática.

E este é, como explicado por Chaves (2002, p.52), um exercício que revela competência metacognitiva, que confessa a capacidade do professor pensar sobre o seu próprio pensar, sendo que nesta competência reside “ (...) o único garante para a difícil assunção de uma profissionalidade emancipatória”.

Importa, todavia que não se negligencie a formação dos professores e que se valorize paradigmas de formação que contemplem, preparem e desenvolvam professores reflexivos.

A este respeito, António Nóvoa (1992), é claro ao afirmar que a formação de professores, deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, capaz de dotar o professor de mecanismos e ferramentas, proporcionadoras de pensamentos autónomos e facilitadores das dinâmicas de autoformação participada. O que implica, por outro lado, e em simultâneo um investimento pessoal, liberdade e criatividade no trabalho, de modo a trilhar caminhos e projetos próprios, com vista à construção da identidade profissional de cada um. Concordamos com a opinião do autor quando refere que, “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (p. 25). Todavia, importa ressaltar que quando nos debruçamos sobre as questões atinentes à formação de professores, é condição necessária a referência ao conceito de reflexão, mas não suficiente, para que os resultados implícitos nestas ideias e conceções aconteçam.

Dizer, e aceitar que a prática reflexiva é satisfatória, para um ensino melhor, é no mínimo deturpar a visão dos factos e aceitar, como nos escreve Zeichner (1993), aqueles pontos de vista, implícitos em muitos trabalhos sobre a prática reflexiva no ensino e na formação de professores, que reiteram a ideia de que, porque os professores são mais deliberativos e intencionais quanto às suas ações, o ensino é por conseguinte necessariamente melhor. O autor, alerta por isso mesmo para o facto de que, “ (...) nalguns casos, uma maior intencionalidade pode solidificar e justificar práticas de ensino nocivas para os estudantes. E portanto, importa atentar que o importante é o tipo de reflexão que queremos incentivar nos nossos programas de formação de professores, entre nós, entre nós e os nossos estudantes e entre os estudantes” (p. 50). Concluímos deste modo, que mais que a ocorrência, importa atender sobretudo à índole e à essência da própria reflexão.

A ideia da reflexão, e do ser reflexivo, permite por outro lado, como nos diz Alarcão (1996), um revalorizar dos processos cognitivos assim como a observação da dimensão humana, na aprendizagem. “Aceita-se o sujeito em

formação, quer ele seja o professor ou o aluno, como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber” (p. 175).

Não obstante a sua transformação em palavra de ordem de todas as reformas de ensino, o conceito de professor reflexivo foi, no entanto, objeto de falsas interpretações que, em vez de incentivarem um genuíno desenvolvimento profissional, auxiliando e favorecendo, enquanto estratégia, a aprendizagem do saber, criou pelo contrário “ (...) uma ilusão de desenvolvimento do professor que, de uma maneira mais subtil, mantém a sua posição subserviente” (Zeichner, 1993, p. 22).

Atendendo às interrogações sobre a utilização do termo *professor reflexivo*, e conseqüentes conclusões, apresentadas por Zeichner (1993), podemos enunciar as quatro características identificadas pelo autor, que na sua opinião, deterioram toda a construção do conceito de professor enquanto prático reflexivo.

A primeira, prende-se com a concentração de esforços que tendem a ajudar os professores a imitarem as melhores práticas sugeridas, descurando-se, os saberes e as teorias, decorrentes da prática. Uma racionalidade técnica, que se continua a observar, mas agora, alerta o autor, sob a bandeira da reflexão.

A limitação do processo reflexivo, apenas à consideração das capacidades e estratégias do ensino, é apontada como outra característica, que desvirtua a verdadeira essência do conceito da reflexão transformando o ensino numa atividade meramente técnica, à mercê de terceiros. As decisões sobre “ (...) o que deve ser ensinado a quem e porquê?” (p. 23), permanecem neste sentido, fora da sala de aula.

Um terceiro aspeto, identificado, prende-se com a tendência generalizada de se confinar a reflexão do professor aos contextos de sala de aula. Neste sentido e limitando-se a atenção e preocupações destes profissionais, apenas a estes espaços, são ignoradas e certamente esquecidas as, “ (...) condições sociais do ensino, que influenciam o trabalho do professor dentro da sala de aula” (p.23).

Finalmente, o autor reage contra a ideia da reflexão como atividade que deva ser exercida individualmente. Neste sentido, apela para a reflexão enquanto prática social, onde grupos de professores devem apoiar e sustentar o crescimento e o desenvolvimento profissional, uns dos outros.

Após o que referimos, resta-nos num verdadeiro exercício de reflexão sobre a temática, questionarmo-nos, com Alarcão (1996), sobre se é possível, observando os nossos contextos educacionais, ser-se reflexivo, considerando que esta é uma prática desejável e sobretudo estruturante, no processo de desenvolvimento profissional de qualquer professor.

Podemos, partindo das considerações de Gómez (1992) afirmar que na realidade, o meio em que o professor intervém, é um meio ecológico complexo, mutável, vivo, e que se define pela interação constante, permanente e simultânea de uma multiplicidade de fatores e condições. Nestes, os problemas emergem, com as mais variadas configurações, pelo que só a reflexão, poderá abrir as portas para que as possibilidades de uma ação melhor possam emergir. Na procura de um equilíbrio entre a ação do professor, e a sua prática, a reflexão impõem-se como necessária, sendo que, não pudemos descurar que é neste diálogo (do professor com as situações que emergem da sua prática), que os aspetos até então escondidos, manifestam-se aos olhos do professor. Criam-se a partir daqui, “ (...) novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e de reagir” (p. 110). A reflexão exige deste modo, uma procura constante de interpretações acerca das experiências vivenciadas, pelo que e em simultâneo apresenta-se como algo difícil mas desafiante e necessário à mudança e inovação.

E quem não se sentir atraído pela integração destes conceitos nas suas práticas e não intentar esta mudança, persistindo numa acomodação simplista e redutora, nunca entenderá as implicações das suas próprias condições de trabalho. Todos os profissionais de educação que não demonstram vontade de inovar, nunca, como nos refere Isabel Alarcão (1996), conseguirão ser autónomos, mantendo-se dependentes, anuindo tornarem-se “uma coisa” (p. 186).

Os modelos e práticas de formação de professores, devem por conseguinte, passar, “pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização” (Nóvoa, p. 28), pois é nestes, conforme nos escreve o autor, que reside uma das componentes de toda a mudança.

CAPÍTULO IV

Metodologia do Estudo Empírico

“Qualquer avanço no conhecimento científico, qualquer que seja o nível, começa por ser uma aventura especulativa, uma concepção prévia imaginativa do que pode ser verdade (...). É a invenção de um mundo possível, ou de uma pequeníssima fracção desse mundo. A conjectura é depois exposta à crítica para se descobrir se esse mundo imaginado é ou não de algum modo semelhante ao verdadeiro.”

(Medawar, citado por Bell, 1997, p. 35)

Iniciaremos, este capítulo com a contextualização do nosso estudo, caracterizando a nossa amostra e definindo o objetivo central e natureza do mesmo. Descrevemos de seguida os instrumentos, técnicas e procedimentos, utilizados na recolha dos dados empíricos. Decidimos igualmente, e ao longo da nossa exposição, apresentar, a fundamentação teórica, inerente a algumas das opções adotadas, porquanto nos pareceu importante sustentar teoricamente, as opções metodológicas, subjacentes a este estudo.

4.1-Contextualização do Estudo: seleção e caracterização da amostra

O estudo agora apresentado, realizou-se, no ano letivo de 2011/2012, em contexto de sala de aula, e foi desenvolvido na Escola Secundária João Gonçalves Zarco, em Matosinhos, com um grupo de 54 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos de idade²⁹, integrando duas turmas, a saber:

- i) Uma do 8º ano de escolaridade (em Geografia), constituída por 28 alunos, 12 rapazes e 16 raparigas.
- ii) Uma turma do 9º ano (em História), constituída por 26 alunos, sendo que 6 eram do sexo masculino e 20 do sexo feminino.

A amostra é constituída por todos os elementos de ambas as turmas. A do 8º e 9º ano de escolaridade respetivamente. A seleção destas turmas, prendeu-se sobretudo com os conteúdos temáticos que pretendíamos abordar, considerando que estes poderiam facilitar e auxiliar o nosso trabalho de investigação.

Decidimos, atendendo por um lado aos objetivos do trabalho que pretendíamos implementar ao longo do ano de estágio e acolhendo por outro as sugestões das nossas orientadoras cooperantes, optar pelo 9º ano em História e pelo 8º ano em Geografia. Ambas as turmas apresentavam características, em termos gerais, dos alunos, bastante similares, porquanto todos os alunos revelaram ser bastante participativos, interessados e empenhados nas suas aprendizagens.

Numa amostra de 54 alunos, e como se pode verificar na tabela abaixo apresentada, 67% dos alunos (36, no total), que compunham a amostra eram do sexo feminino. Esta discrepância significativa entre géneros, foi mais sentida na turma do

²⁹ Foi considerada a idade dos alunos, constante das respetivas listas de turmas.

9º ano de escolaridade (História), onde num universo de 26 alunos, apenas 6 eram do sexo masculino. Na turma do 8º ano (Geografia), e como se pode constatar pelos números apresentados, os valores em termos de género, aparecem significativamente mais equilibrados. 57% de raparigas e 43%, de rapazes.

	Raparigas		Rapazes		Totais	
	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%	Nº absoluto	%
Turma 8º 1	16	57%	12	43%	28	100%
Turma 9º1	20	77%	6	23%	26	100%
Total da amostra	36	67%	18	33%	54	100%

Tabela nº 1 – Composição da amostra por género e turma.

4.2-Natureza e objeto de estudo

Atendendo às afirmações de Quivy e Campenhoudt, (1992, p. 31) não é, “fácil conseguir traduzir o que vulgarmente se apresenta como um foco de interesse (...) num projecto de investigação operacional”. No entanto, qualquer investigador deve começar, em primeiro lugar, por definir o seu problema de investigação, porquanto é imperativo, encontrar um fio condutor, capaz de imprimir coerência ao longo do processo.

Merriam, citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 217), menciona que o problema de uma investigação provirá eventualmente, da experiência do próprio investigador, ou eventualmente de vicissitudes ligadas à sua vida prática, sendo que, este poderá também “resultar de deduções a partir da teoria”.

Partindo desta ideia, o nosso estudo empírico, desenvolvido no âmbito da unidade curricular *Iniciação à Prática Profissional*, do segundo ano do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, nasce a partir da reflexão, sobre um conjunto de deduções, sustentadas pela teoria, sobre a música, emoções, sentimentos, aprendizagem e do nosso questionamento sobre como todos estes elementos, pensados holísticamente, poderiam incitar a emergência de significados verdadeiramente sentidos pelos alunos.

Este estudo, pretendeu assim, verificar se a música, em contexto de sala de aula poderia conduzir ao despertar de uma aprendizagem significativa.

Tendo como objetivo central, conhecer a relação entre estas duas variáveis, o nosso estudo, sobrevirá no entanto, sobretudo das ideias e conceções dos alunos, relativamente ao uso da música nas aulas de História e Geografia, mas também das inferências e considerações da realidade observada, ao longo de todo este processo.

Na reflexão das palavras de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 31) uma ideia nos guiou ao longo deste processo, a de que “uma investigação é por definição, algo que se procura (...) um caminho para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica.

A partir da nossa questão central, outras questões de natureza subsidiária foram igualmente enunciadas (ver introdução), procurando-se desta forma obter respostas, complementares, auxiliaadoras e eventualmente mais clarificadoras, ao longo do processo, tais como:

- A música contribui para a modelação das perceções afetivas e atitudes dos alunos, em contexto de sala de aula?
- Qual o contributo desempenhado pela música, em contexto de sala de aula?
- Quais as opiniões dos alunos, sobre a utilização da música, nas aulas de História e Geografia?

Segundo os autores, Reichardt e Cook, citados por Carmo e Ferreira (1998, p. 183), “um investigador não é obrigado a optar pelo emprego exclusivo de métodos quantitativos ou qualitativos”, pelo que poderá utilizar, métodos diferentes (quantitativos ou qualitativos), se a investigação assim o requerer. Por conseguinte, e no âmbito deste trabalho, foram utilizando-se métodos diferentes consoantes os instrumentos e técnicas utilizadas.

De referir ainda, que a música deverá, no âmbito deste estudo, ser considerada de uma forma ampla e abrangente (música propriamente dita, e canção).

4.3-Instrumentos, técnicas e procedimentos de recolha de dados

Para a recolha dos dados empíricos, foram construídos, no âmbito deste trabalho, um conjunto de instrumentos, que acreditávamos serem capazes de nos

fornecer dados e informação com relevância para o estudo em questão. Para além da nossa reflexão pessoal sobre a experiência vivenciada ao longo deste estágio, importava aferir e inferir, por outro lado, as percepções e conceções dos alunos sobre a utilização da música em contexto de sala de aula.

Neste sentido decidimos construir, uma escala de diferencial semântico; um questionário por inquérito (com questões abertas e uma questão fechada), tendo sido ainda aplicado aos alunos, um inventário de sensações, na audição de determinados momentos musica.

Apresentaremos de seguida uma breve explicação dos instrumentos e técnicas utilizadas no âmbito deste trabalho (de forma a compreendermos melhor os seus contributos para este estudo), clarificando em simultâneo, os procedimentos de análise dos mesmos.

3.3.1- O diferencial semântico

O diferencial semântico, método desenvolvido por Osgood, Suci e Tannenbaun (1957), mais do que um conjunto de escalas bipolares, constituídas por adjetivos antónimos, apoia-se, como nos refere Andrade (2007), em todo um referencial teórico que disserta sobre um conjunto de questões, concernentes à formação do significado e às atitudes dos indivíduos relativamente a um determinado objeto de estudo.

O diferencial semântico, ou diferenciador semântico, na terminologia de Tuckman (1994, p. 284), “é uma técnica de medida de atitudes desenvolvida por Osgood, Suci e Tannenbauem (1957)”, que permite, ao investigador, “medir as apreciações feitas sobre as dimensões de um conceito, de um modo bastante discreto”.

Segundo Pereira, citado por Lopes, Nogueira-Martins, Andrade e Barros (2011), o diferencial semântico, surge em resposta à necessidade de se avaliar a afetividade, (a percepção afetiva dos indivíduos), as qualidades de um conceito, e as formas de quantificar o significado afetivo das atitudes, opiniões, percepções, imagem social, personalidade, preferências e interesses das pessoas.

Heise, citado por Andrade (2007), assevera que o diferencial semântico permite medir a reação das pessoas expostas a conceitos, palavras, por intermédio de

escalas bipolares, sendo que esta técnica possibilita ainda o registo, quantificação e comparação das características inerentes a determinado conceito. A escala de diferencial semântico, tem sido, assim frequentemente utilizada para avaliar a estrutura cognitiva (atitude), dos indivíduos, designadamente o significado (globalmente avaliado em escalas diferenciais), que estes indivíduos atribuem a um determinado comportamento-alvo (Cruz *et al.*, 2008).

Segundo ainda os autores, Carmo e Ferreira, (1998, p. 143), as questões (por exemplo as de um inquérito), podem assim, também, ser colocadas sob a forma de escalas de atitudes, o que permitirá ao investigador medir atitudes e opiniões dos indivíduos inquiridos. “Pede-se a um indivíduo para reagir positiva ou negativamente em relação a uma série de proposições que dizem respeito a ele próprio, a outros indivíduos, a actividades diversas, a instituições ou a situações”. E deste modo o investigador poderá medir atitudes e opiniões (características qualitativas), de forma quantitativa.

O diferencial semântico, coloca pares de adjetivos bipolares, num *continuum* de sete espaços disponíveis, em que um adjetivo é representado pelo número 1 e o adjetivo oposto é representado pelo número 7. Segundo Oliveira, Paixão, Page, Carlton e Uwah (2003), quando os autores que desenvolveram o diferencial semântico, procederam à análise fatorial, os pares de adjetivos surgiram agrupados em torno de três fatores: a avaliação, potência e atividade. Estes fatores representam assim, as escalas estabelecidas para o diferencial semântico.

No âmbito do nosso estudo, utilizamos o diferencial semântico, para medir as perceções e opiniões dos alunos, relativamente às músicas: *Miss Sarajevo* (1995); *Postal dos Correios* (1996) – em Geografia, e *Segunda Canção com lágrimas* (1972) e *A Tourada* (1973), em História. O processo implicou a definição do conceito a ser avaliado, que no âmbito deste trabalho, seriam *as músicas referenciadas*; e a descrição por meio de adjetivos, das características do conceito a ser avaliado.

Atendendo ao facto de não existirem padrões, os adjetivos foram escolhidos, tendo-se sobretudo em conta, a melhor conformidade dos mesmos, ao objeto em estudo, tendo sido reunidos/identificados pares de adjetivos, considerados pertinentes no contexto deste trabalho.

Como já referido, as escalas semânticas, apresentam diversos pares de adjetivos bipolares (antónimos), separados por uma linha dividida em 7 partes.

Segundo Tuckman (2000), os juízos de avaliação sobre o diferenciador semântico são quantificados, numa escala de 1 a 7 níveis, sendo que o nível sete, representa o juízo mais positivo.

Na construção da nossa escala, foram identificados e apresentados aos alunos 12 pares de adjetivos, relacionados com as músicas, em formato de escala avaliativa de sete pontos, sendo que os adjetivos bipolares (antónimos) apresentados foram os seguintes:

Alegre	— — — — — — —	Triste
Bonita	— — — — — — —	Feia
Agradável	— — — — — — —	Desagradável
Harmoniosa	— — — — — — —	Desarmoniosa
Calma	— — — — — — —	Agitada
Emocionante	— — — — — — —	Desinteressante
Divertida	— — — — — — —	Aborrecida
Original	— — — — — — —	Banal
Relaxante	— — — — — — —	Stressante
Simples	— — — — — — —	Complexa
Feliz	— — — — — — —	Infeliz
Boa	— — — — — — —	Má

Importa sublinhar que, existem autores que recomendam não reservar nenhum lado da escala, exclusivamente para os aspetos negativos, e outro exclusivamente para os positivos. Tuckman (2000), por exemplo, refere mesmo que os pares de adjetivos, devem ser listados em ambas as direções de forma a se minimizar a distorção das respostas.

No entanto, a ordem de apresentação dos adjetivos bipolares, da nossa escala foi, do lado esquerdo adjetivos positivos e lado direito adjetivos negativos, porquanto nos pareceu ser esta a melhor forma, de levar os alunos a compreender corretamente o que se lhes pedia.

De acordo com Tuckman (2000), deverão ser dadas instruções aos sujeitos inquiridos, para que respondam, emitindo as suas opiniões sobre a palavra, ou conceito a avaliar, “(..) colocando um X em cada uma das escalas de adjetivos

bipolares, num dos sete espaços disponíveis para esse efeito” (p. 286). Neste sentido, na entrega aos alunos da escala de diferencial semântico, foi-lhes pedido, que após (ou se preferissem, durante) a audição musical, colocassem um *X* num dos espaços reservados, em cada um dos pares de adjetivos, para que a escolha desse espaço representasse, o mais aproximadamente possível, as suas perceções/opiniões, em relação à música oferecida.

As escalas de diferencial semântico terão no entanto mais significado se forem usadas frases, em vez de palavras, pelo que na escala construída no âmbito deste estudo, as respostas dos alunos, foram dadas no seguimento da afirmação: *Esta música, para mim, é:* e as opções de resposta consistiam, como já mencionado, num par de adjetivos opostos, aos quais os alunos indicavam o seu grau de concordância (ver anexo 1).

Após a recolha dos dados, foram atribuídas cotações a cada par de adjetivos, sendo que 7 correspondeu ao intervalo mais próximo do adjetivo positivo e 1 o mais próximo do adjetivo negativo. No somatório das cotações, encontramos a média para cada música apresentada, o que nos permitiu, proceder a uma apreciação de elementos qualitativos (opiniões, perceções, atitudes dos alunos, em relação às músicas), de forma quantitativa que apresentaremos mais à frente, neste trabalho.

4.3.2- O inquérito

De acordo com os autores Carmo e Ferreira (1998, p. 123), podemos extrair da etimologia da palavra, inquérito, a ideia de que um inquérito é um “processo em que se tenta descobrir alguma coisa de forma sistemática”.

No âmbito das Ciências Sociais, este instrumento é utilizado no terreno, para a recolha sistematizada, de todo um conjunto de informações/dados passíveis de análise e posteriores comparações. Realizar um inquérito, é por conseguinte, “*interrogar* um determinado número de *indivíduos* tendo em vista uma *generalização*” (Ghiglione e Matalon, 1992, p.1, itálico no original). Por outras palavras, realizar um inquérito consiste em colocar, a um determinado conjunto de inquiridos, uma série de perguntas relativas por exemplo, à sua situação social, profissional, familiar, suas opiniões, e/ou atitudes em relação a determinadas opções, ou questões, expectativas, nível de conhecimento ou consciência de um

acontecimento, problema etc., possibilitando a quantificação de uma multiplicidade de dados, e permitindo proceder-se a numerosas análises de correlação (Quivy e Campenhoudt, 1992, pp. 188-189).

A propósito da distinção do inquérito de outros métodos sociológicos, Ghiglione e Matalon (1992, p. 2), referem que: i) ao interrogar, o inquérito particulariza-se, desde logo da observação, onde a interferência e participação do investigador, deseja-se ser mínima, mas também da experimentação, porquanto, este, e ao contrário, “cria e controla a situação de que necessita”; ii) porque define, como objeto único de análise, o indivíduo, distinguindo-se desta forma, de outros métodos, com objetos de análise mais vastos; iii) ao inquirir, ambiciona particularmente, uma generalização, “não são os indivíduos, pessoalmente, que nos interessam (...), mas a possibilidade de retirar do que eles dizem conclusões mais vastas”.

Na construção deste instrumento, e atendendo às recomendações de Judith Bell, (1997), considerou-se, o tipo de questões a formular e a apresentar. Saber, o que realmente se pretende é fundamental, porque como nos escreve Ghiglione, citado por Ketele e Roegiers (1993, p. 36), “é necessário, evidentemente, saber de uma maneira precisa o que se procura, assegurar-se que as perguntas têm um sentido, que todos os aspectos da questão foram abordados (...)”.

Neste sentido, a noção *quanto baste*, apresentada pelos autores Carmo e Ferreira (1998), é indispensável num inquérito por questionário, sobretudo quando se pondera e reflete sobre o número de questões a introduzir no mesmo. E isto porque, se excessivamente reduzidas, poderemos incorrer no risco de não abraçarmos toda a problemática em estudo. Se demasiado numerosas, arriscamo-nos, primeiro, a uma análise posterior difícil ou até mesmo impraticável (atendendo por exemplo ao tempo disponível para o estudo), e segundo, a dissuadir os inquiridos, neste caso os alunos, aumentando significativamente o risco de não respostas.

Atendendo às dificuldades de conceção encontradas, decidimos construir um inquérito por questionário, atendendo ao que se pretendia e aos objetivos, traçados com este estudo e com a utilização da música. Elaboramos deste modo, (ver em anexo 2) um pequeno questionário, onde foi pedido aos alunos que assinalassem com uma cruz (X) o grau de concordância com as frases relacionadas com a utilização da música nas aulas de História e Geografia, usando para o efeito uma escala de Likert de sete pontos: 1. *Discordo completamente*; 2. *Discordo bastante*; 3. *Discordo*; 4.

Nem concordo, nem discordo; 5. Concordo; 6. Concordo bastante; 7. Concordo completamente.

Foram apresentadas, com este inquérito por questionário (anexo 2), três questões fechadas a saber: 1) *Estive mais atento à aula por causa das músicas que foram apresentadas pela professora.* 2) *A aula foi mais interessante para mim porque a professora utilizou músicas para ensinar a matéria.* 3) *Quando se usam músicas nas aulas de Geografia aprendo mais facilmente,* e uma questão aberta, onde foi pedido aos alunos que escrevessem as suas opiniões sobre a utilização de músicas nas aulas de História e Geografia.

Procurou-se com as questões fechadas, aferir junto dos alunos algumas das dimensões que pareciam mais relevantes para o estudo em questão, a saber: interesse, atenção e aprendizagem. As palavras-chave, foram colocadas a negrito, de forma a permitir aos alunos uma melhor compreensão do que se lhes estava a pedir. Houve ainda o cuidado de na apresentação do inquérito por questionário, não dividir as alternativas de resposta por outras páginas, de modo a permitir aos alunos a leitura e visualização de todas as alternativas, na mesma página. Todos os alunos, de ambas as turmas, onde implementamos o nosso estudo, responderam às questões fechadas.

Neste tipo de experiências e atendendo que a amostra, deste estudo é constituída por alunos do ensino básico, houve um cuidado acrescido e necessário na condução e formulação das perguntas, por forma a garantir que todas traduzissem o mesmo para todos os alunos.

Na segunda parte do questionário foi oferecido aos alunos uma pergunta aberta, possibilitando que as opiniões dos alunos, sobre a utilização da música nas aulas de História e Geografia, pudessem emergir sem os normais constrangimentos, associados às perguntas fechadas. Todos os alunos, nesta segunda parte do questionário, transmitiram as suas opiniões sendo que, na entrega dos questionários aos alunos, houve o cuidado de lhes informar que, o que verdadeiramente se pretendia era a opinião genuína de cada um, e que todas as opiniões, positivas ou negativas, seriam válidas.

Importa ainda referir, que este pequeno inquérito por questionário, contemplava ainda, uma pergunta de identificação (género do inquirido), para que posteriormente e na caracterização da amostra, o trabalho, fosse mais facilitado.

4.3.3-Análise de conteúdo.

Vala (1987, p.101), reportando-se à análise de conteúdo, refere-nos que esta técnica foi, “durante bastante tempo apresentada como uma técnica predominantemente útil no estudo da comunicação social e da propaganda política e associada a objectivos pragmáticos e de intervenção”. Porém, e nos nossos dias, a análise de conteúdo, é uma das técnicas mais praticadas e comuns na investigação empírica, no âmbito das diferentes ciências sociais e humanas.

Barelson, citado por Carmo e Ferreira (1998, p.251), definiu nos inícios da década de cinquenta, a análise de conteúdo como “uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo como objectivo a sua interpretação”. Mais tarde, outras propostas de definição, emergem, como as de Cartwright, que estende a análise de conteúdo a todo o comportamento simbólico, ou as de Krippendorf, que descreve em 1980 a análise de conteúdo como, “*uma técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto*” (citado por Vala, 1987, p. 103, itálico no original).

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo, enquanto método, surge como, “*um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens*” (p. 38, itálico no original). No entanto e como refere a autora esta definição, não é suficiente para definirmos a especificidade inerente à análise de conteúdo, porquanto e como nos alerta, é a inferência que possibilita a passagem da descrição à interpretação. Ou seja, a principal finalidade da análise de conteúdo, “*é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*” (*ibidem*, p. 38, itálico no original).

Neste sentido, a análise de conteúdo não deve ser utilizada apenas para uma descrição do conteúdo das mensagens, porquanto a sua finalidade é fazer inferências, “pela identificação sistemática e objectiva das características específicas de uma mensagem” (Holst, citado por Ghiglione e Matalon, 1992, p. 184). Neste sentido, se a **descrição** (tratamento das características do texto), estabelece a primeira etapa a realizar numa análise de conteúdo, e a **interpretação** ou sentido atribuído a essas

características, determina a última, então, a **inferência** será o procedimento intermédio que, irá permitir a passagem de uma etapa a outra, de forma explícita e controlada (Carmo e Ferreira, 1998).

Bardin (1977), elenca três fases da análise de conteúdo, a saber: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; iii) e o tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação.

Na pré-análise, o investigador deverá organizar, o material tornando-o operacional e sistematizando as ideias iniciais. Nesta primeira fase o investigador deverá escolher os documentos que deverão ser sujeitos à análise; formular as hipóteses e os objetivos, procedendo no final à elaboração de indicadores (construídos em função das hipóteses), capazes de fundamentar a interpretação final. A pré-análise, assume assim, um papel essencialmente organizador.

Na segunda fase, procede-se à exploração do material. Esta segunda fase, “longa e fastidiosa”, (Bardin, 1977, p. 101), consiste essencialmente na codificação (ou transformação dos dados do texto, permitindo atingir uma representação do conteúdo, capaz de esclarecer o investigador acerca das características do texto). Define-se em primeiro lugar as categorias, procedendo-se em seguida à identificação das unidades de análise (as de registo, as de contexto e as de enumeração).

A **unidade de registo** (palavras - substantivos, verbos, advérbio e temas – frase ou frases compostas; afirmações ou proposições), corresponde ao segmento de conteúdo, que se considera necessário para se efetuar a análise, colocando-o numa dada categoria.

A **unidade de contexto** nos documentos, estabelece o segmento mais longo de conteúdo que o investigador considera, quando descreve uma unidade de registo. Serve assim para codificar a unidade de registo e como refere Bardin (1997), “corresponde ao segmento da mensagem cujas dimensões são óptimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registo” (p. 107). Assim e por exemplo, se a palavra for considerada a *unidade de registo*, a *unidade de contexto*, poderá ser a frase (Carmo e Ferreira, 1998, p. 257).

Finalmente a **unidade de enumeração** corresponde ao modo de contagem. Unidade em função da qual se procede à quantificação de ocorrências.

A interpretação de resultados deverá, por fim, ser feita à luz dos objetivos traçados para a investigação, sendo que, para além da descrição, a análise de

conteúdo, deverá possibilitar, não apenas a compreensão dos fenómenos que constituem objeto de estudo, mas também, permitir que o investigador chegue à sua explicação (Carmo e Ferreira, 1998).

Vala (1987), reportando-se à análise de conteúdo, diz-nos que esta é uma técnica que pode ser utilizada, “em pesquisas que se reportam a qualquer dos níveis de investigação empírica, com a vantagem de em muitos casos funcionar como uma técnica *não-obstrutiva*” (p. 106, itálico no original). Igualmente e numa investigação onde é utilizado por exemplo um inquérito por questionário (como no caso do nosso estudo), a análise de conteúdo, revela-se útil e necessária, nomeadamente aquando da análise das questões abertas do questionário. Neste sentido, e como já referido, esta técnica foi utilizado no âmbito deste trabalho, no tratamento da informação recolhida na questão aberta do nosso questionário e inventário de sensações aplicado aos alunos.

Na categorização da informação, não descuramos a linha de pensamento apresentada por Vala (1987), e tentamos simplificar tanto quanto possível, a informação recolhido, no sentido de “ (...) potenciar a apreensão e (...) a explicação” (p. 110).

Berelson, citado por Ghiglione e Matalon (1992, p. 190), e a propósito da escolha das categorias, alerta-nos, por outro lado, que, “os estudos (...) serão produtivos na medida em que as categorias sejam claramente formuladas e bem adaptadas ao problema e ao conteúdo”

Estabelecemos neste sentido e ao longo deste processo, uma codificação da informação, (ver anexo 3), alicerçada em letras e números. Assim a para a questão aberta do questionário adotamos o seguinte código, **OAH(ou) G1**, em que: **OA** identifica a opinião dos alunos; **H/G** – referem-se à letra de identificação da disciplina de História/Geografia; e **I** - número que aleatoriamente, foi atribuído ao aluno.

Para o inventário de sensações, seguimos o código **ISH/G1**, em que, **IS** – refere-se ao inventário de sensações; **H/G** – letras que identificam as disciplinas de História/Geografia; e **I** – número de ordem atribuído ao aluno.

Após a construção das categorias de análise de conteúdo, e na linha de orientação apresentada por Vala (1987, p.113), procuramos confirmar a exaustividade e exclusividade das mesmas. Ou seja, verificar se todas as unidades de

registro podiam “ser colocadas numa das categorias” (exaustividade), e garantir que “uma mesma unidade de registro só possa caber numa categoria” (exclusividade).

Finalmente, de sublinhar ainda que na análise de conteúdo, efetuada ao inventário de sensações, privilegiou-se uma análise de ocorrências. Ao pedirmos aos alunos que inventariassem as sensações evocadas pela música, pretendíamos obter um quadro de referências destes indicadores, para uma posterior análise da frequência dessas ocorrências.

CAPÍTULO V

Ensinar Geografia e História recorrendo à Música

*“ (...) não há transição da teoria para a prática, como tal, mas antes do irracional para o racional, da ignorância e do hábito para o conhecimento e para a reflexão.”
(Carr e Kemmis, citado por J. Gimeno Sacristán, 1995, p. 84)*

O nosso plano de intervenção, para este estudo foi desenvolvido em duas fases, que comportaram diferentes momentos.

Assim e numa primeira fase, debruçamo-nos:

- i) Num primeiro momento, sobre as escolhas. Isto é, analisamos e escolhemos o nosso campo de ação, de forma a implementar o nosso estudo. Assim, e após uma análise aos programas de História para o terceiro ciclo do ensino básico, e Orientações Curriculares (OC), de Geografia – terceiro ciclo, respetivamente, decidimos que o nosso estudo deveria ser desenvolvido, no 8º ano em Geografia, e no 9º ano em História, considerando que os conteúdos temáticos, permitiam, e de uma forma mais abrangente, uma abordagem e operacionalização, desses conteúdos/temas, através da música.
- ii) Num segundo momento, procedemos, à calendarização das aulas de forma a percebermos quais os conteúdos temáticos que efetivamente teríamos de abordar, porquanto urgia, considerar estratégias e/ou experiências de aprendizagem, auxiliaadoras da nossa investigação.
- iii) A conceção e construção das experiências de aprendizagem, que perspetivassem atividades de carácter investigativo, estabeleceram um terceiro momento, e permitiram perceber que tipos de instrumentos poderiam ser elaborados, no âmbito do nosso estudo.

Na segunda fase do trabalho empírico, procedemos:

- i) À implementação das atividades em consonância com os conteúdos temáticos, escolhidos.
- ii) Recolha dos dados.

Passaremos de seguida à descrição do nosso estudo, dos trilhos seguidos em História e em Geografia, apontando igualmente algumas das razões das nossas escolhas.

5.1 - A música no processo ensino-aprendizagem da História

Decidimos calendarizar o nosso trabalho empírico, em História, para o terceiro período do ano letivo de 2011/2012, para que as atividades e experiências de aprendizagem, edificadas e possibilitadoras de auxiliar a nossa investigação, coincidissem com a subunidade temática: *Portugal: do autoritarismo à Democracia*, que englobava os seguintes conteúdos temáticos: *a perpetuação do autoritarismo e a luta contra o regime; o tardio desenvolvimento económico; os movimentos de independência e a guerra colonial; o marcelismo: a liberalização fracassada; a revolução de Abril e o processo revolucionário*, temáticas abordadas no 9º ano.

Por condicionantes temporais, o nosso estudo terminou, na análise da revolução de Abril, não tendo sido abordado o processo revolucionário.

Na análise do programa curricular de História no terceiro ciclo do ensino básico, constatamos nas observações e sugestões metodológicas oferecidas que “ a abordagem do passado recente da sociedade portuguesa (...) constitui uma excelente oportunidade para o professor promover a abertura à diversidade de opiniões, de forma a pôr em prática valores que se querem consensuais, como os da liberdade e da democracia” (ME, volume II, p. 77).

Quando nos decidimos pela utilização da música, nas aulas de História, objetivávamos aproveitar as possibilidades que este recurso – a música – oferecia, e em especial tirar proveito da sua potencial componente modeladora de atitudes positivas, nos alunos, face à aprendizagem da História. Mas a música, em História, para além de cumprir um carácter mais atraente e eventualmente facilitador das aprendizagens, continha um outro papel importante o de, “ (...) informar sobre o estilo e códigos de gosto e de modos de viver de um determinado período histórico e de uma particular realidade social” (Monteiro, 2003, p. 129).

A sua aplicação poderia ainda ajudar na troca e transformação de ideias, e no exaltar do espírito crítico dos alunos, o que nos permitia, e no enalço das sugestões avançadas pelo programa, cumprir algumas das suas recomendações.

Sendo que, nas estratégias e atividades sugeridas pelo programa curricular, é aconselhado para esta subunidade temática, a “audição de canções que reflectam atitudes de protesto contra o regime salazarista” (ME, volume II, p. 79), tomamos a decisão de iniciar a construção dos nossos planos de intervenção, tendo por base

precisamente a ideia avançada no programa curricular. Iríamos assim, por meio de uma perspectiva sincrónica, revisar o nosso passado musical, de forma a conduzir os alunos, à construção do conhecimento histórico. Finalmente, e porque partilhamos das ideias de Dale (citado por Monteiro, 2003, p. 129), estas experiências promovidas através da música, porque são mais consistentes, mais palpáveis e mais concretas, abriam ainda possibilidades de crescimento nos alunos de “fortes emoções e sentimentos”.

As nossas estratégias deveriam portanto começar, tendo por base as músicas de contestação³⁰ e no processo de preparação e construção das nossas aulas, começamos por consultar o manual de História adotado na escola onde realizamos o nosso estágio - Secundária João Gonçalves Zarco³¹, assim como outros manuais, disponíveis no departamento da disciplina, no sentido de percebermos que sugestões metodológicas, contemplando a música, eram apresentadas, pelos autores dos manuais.

De seguida e após um processo de pesquisa e análise das possíveis canções a serem utilizadas, decidimo-nos pelas seguintes canções, pertencentes ao repertório da denominada *Canção de intervenção*, a saber: *Trova do Vento que Passa* (1963) – Adriano Correia de Oliveira; *Os Vampiros* (1963) – José Afonso; *Cantar da Emigração* (1970) – Adriano Correia de Oliveira; *Canção com Lágrimas* (1970) – Adriano Correia de Oliveira; *Menina dos Olhos Tristes* (1971) – José Afonso; *Segunda Canção com Lágrimas* (1972) – Carlos Mendes; *A Tourada* (1973) – Fernando Tordo; *Mudam-se os Tempos Mudam-se as Vontades* (1971) – José Mário Branco; *Venham mais Cinco* (1973) – José Afonso; *Grândola Vila Morena* (1971) – José Afonso; *Liberdade* (1974) – Sérgio Godinho; *E Depois do Adeus* (1974) – Paulo de Carvalho (ver anexo 4).

Estávamos, na nossa opinião, não só a decidirmo-nos por um tipo de documento histórico, cujo papel foi verdadeiramente interventor na sociedade portuguesa do período em questão, como estaríamos igualmente a reconhecer a sua importância, (a importância deste tipo de música), no enquadramento dos objetivos definidos no âmbito deste trabalho. Por outro lado, esta lista de escolhas musicais, permitia-nos

³⁰ Um tipo de música que, como nos refere Eduardo Raposo (2007) alicerçavam uma cumplicidade anti-regime tendo desempenhado papel fulcral no apelo a valores que, “o salazarismo pretendia extirpar da sociedade portuguesa: a inteligência, a razão, a solidariedade” (p. 8).

³¹ Barreira, A., Moreira, M. (2008). *Sinais da História*. Porto: Edições Asa.

cumprir igualmente o desígnio de oferecer aos alunos todo um conjunto de experiências de aprendizagem, possibilitadoras de um enquadramento diferente dos conteúdos temáticos.

Decidimos, na planificação desta subunidade temática³² (*Portugal: do autoritarismo à democracia*), iniciarmos os trabalhos com a canção *Trova do vento que passa* (1963) de Adriano Correia de Oliveira.

Através desta canção, vários intentos poderiam ser alcançados e explicados aos alunos. Primeiro, a explanação da situação política, económica e social do país, durante o período em análise. Depois a introdução e explicação aos alunos de conceitos como *intervenção*, *música de intervenção*, *canto de intervenção*³³. Finalmente, a construção de um ambiente, adequado aos conteúdos a operacionalizar.

Tínhamos, encontrado um ponto de partida, a partir da canção de Coimbra, (que caracteriza de forma abrangente a *Trova do Vento que Passa*) predominantemente triste, apresentando toda, “ (...) uma linha melódica (...) e um *pathos* tipicamente romântico” (Raposo, 2007, p. 65, *italico no original*), o que nos abria, simultaneamente, caminhos na tentativa de articular a sensibilidade com a História, as emoções e o pensamento.

No cruzamento desta visão, outras fontes foram igualmente disponibilizadas aos alunos, necessárias e complementares no reforço dos conhecimentos que se pretendiam alcançar.

Solicitamos aos alunos que após a audição da canção *Trova do Vento que Passa*, recorressem à letra da canção, e num exercício de reflexão crítica, interpretação e análise da mesma, nos indicassem quais as suas perceções e opiniões. Foram igualmente introduzidos na discussão e confrontação de ideias sobre esta canção, elementos reflexivos e críticos, capazes no reforço de ideias, correção, compreensão e consolidação dos conhecimentos, tendo por apoio questões como: por que declama a canção, *mesmo na noite mais triste, em tempo de servidão, há sempre*

³² Lecionada por nós ao longo de três aulas de 90 minutos cada

³³ Neste casamento da música com a poesia, tinha brotado aquilo que Alegre (1992), definiu como o veículo da história e de memória, para informar e para formar, dar e passar testemunho – o *canto de intervenção*. Elucidamos, neste sentido e junto dos alunos, o papel resgatado pelo *canto de intervenção*, nas mais diversas formas e meios de combate cultural e político, nomeadamente na sensibilização da luta contra, a guerra colonial, a Policia Internacional e de Defesa do Estado (PIDE), e contra a ditadura. Entendemos por outro lado, ser importante levar os alunos a compreender por que razão, aquele tipo de música existia, sobretudo numa sociedade como a nossa, reprimida, habituada ao silêncio, e a não ter opinião.

alguém que resiste há sempre alguém que diz não; ou ainda, quais as notícias do país que *o vento cala e nada diz*.

Nesta viagem pela memória da nossa história recente, através da música e porque se pretendia igualmente desenvolver um trabalho pedagógico abrangente, desafiador e sobretudo cativante, com os alunos, pensamos aquando da planificação, apresentar de seguida a canção *Os Vampiros* (1963) de José Afonso.

Consideramos no entanto e uma vez mais, relevante o cruzamento desta fonte musical, com outro tipo de fontes, sobretudo porque não descuidamos primeiro, o facto de esta ser uma aula pensada para alunos do 9º ano e em segundo, o grau e dificuldade de interpretação da letra.

Percebemos após a apresentação da canção, que determinados alunos, pareciam confusos, e não estavam a compreender a mensagem da letra da canção. Outros, no entanto, apresentaram explicações, mais em consonâncias com os conteúdos temáticos, em abordagem. Mas nesta dinâmica e partilha de ideias, tivemos a curiosidade de prestar atenção a todas as interpretações que emergiam, mesmo as mais confusas e imaginativas. Quisemos ouvir, atentamente os alunos, compreendê-los e percebê-los. Todas as opiniões contam e todas têm o seu valor, inclusive as mais confusas. Porém, e porque torna-se necessário articular os conhecimentos dos alunos com os conteúdos temáticos a abordar, foram introduzidas pistas e oferecidas indicações e explicações aos alunos, de forma a conseguirem articular a respetiva letra, a sua mensagem, e os conteúdos científicos. Devidamente contextualizada a canção, criou-se ainda espaço na aula, para que os alunos expressassem as suas sínteses interpretativas, baseando-se no que tinham aprendido e nas informações da canção.

No decorrer desta aula, foi apresentado ainda a canção *Cantar da Emigração* (1970), de Adriano Correia de Oliveira. Um bonito poema, interpretado por Adriano e que nos permitia abordar a emigração portuguesa, de uma forma que em nossa opinião, poderia mostrar-se mais cativante e interessante.

Através da audição da música e interpretação da letra, foi pedido aos alunos que identificassem o tema a que a canção se referia. Tivemos por este motivo o cuidado de não incluir na letra da canção, o título da mesma, ou outra qualquer referência passível de identificar o assunto em destaque. Pretendia-se assim, e ao contrário do que nos propusemos realizar, com a fonte musical anterior, analisar a

letra com os alunos, discutir os aspetos menos claros, cruzar opiniões e tirar conclusões, para que, e através de um diálogo vertical e horizontal, no relacionamento e interpretação da mensagem, todos acabassem por compreender a ideia globalmente transmitida, promovendo-se a construção de um conhecimento histórico, que parte de uma perspetiva crítica fundamentada.

Por outro lado e após esta análise, apresentamos outros documentos sugestivos, nomeadamente iconográficos, que permitiram o alargamento da informação concernente às características tipificantes da emigração portuguesa deste período.

Na mobilização dos conteúdos temáticos, relativos à guerra colonial, tornava-se imperativo, e na linha de sugestão apresentada pelo próprio programa curricular da disciplina de História, levar os alunos a reconhecer os pesados custos humanos e materiais resultantes da guerra colonial. Este objetivo teria de ser alcançado tendo uma vez mais por base, a música, e particularmente o canto de intervenção.

Foram muitas as canções que analisamos para a abordagem da temática sobre a guerra colonial. Do vasto conjunto de músicas inicialmente selecionadas, a nossa escolha foi-se afinando, tendo finalmente recaído sobre:

- i) *Canção com Lágrimas* (1970), de Adriano Correia de Oliveira;
- ii) *Menina dos Olhos Tristes* (1971), de José Afonso;
- iii) *Segunda Canção com Lágrimas* (1972), interpretada por Carlos Mendes.

Observamos na escolha destas fontes musicais: i) a mensagem contida, (eventualmente facilitadora no processo de construção do conhecimento histórico sobre a guerra colonial); ii) a carga emotiva associada à melodia, tonalidade, som musical das canções (que poderia levar os alunos a uma maior compreensão empática dos dramas associados à guerra colonial; iii) a autoria das mensagens, incluídas em *Canção com Lágrimas* e *Segunda Canção com Lágrimas* (porquanto estaríamos a proporcionar aos alunos a perspetiva de alguém³⁴ que viveu e conheceu por dentro o maior dos dramas associados à guerra colonial - as perdas humanas - inculcando, na nossa opinião, uma maior objetividade histórica, às fontes em análise).

³⁴ Ambas as canções de autoria de Manuel Alegre.

Foi no entanto, e sobretudo com *Primeira canção com Lágrimas*, necessário definir e esclarecer certas palavras e significados implícitos, para uma melhor compreensão global, por parte dos alunos, da mensagem.

Tivemos com *Menina dos olhos Tristes* de José Afonso, em atenção a intencionalidade do autor nas palavras da canção. Com este libelo contra a guerra colonial, como nos escreve Eduardo Raposo (2007), pretendeu-se sobretudo que os alunos conhecessem como através do *canto de intervenção* também se projetava o provável destino do soldado que vai à guerra e volta num caixão de pinho.

Neste poema de Reinaldo Ferreira, transformado numa canção melódica, que lembra no seu refrão, a angústia de uma marcha fúnebre, transmite-se a dor da ausência e da morte, e na apresentação da mesma os alunos visualizaram ainda um pequeno vídeo, com imagens do embarque de tropas portuguesas para o ultramar.

Posteriormente, quisemos saber as opiniões dos alunos. Pedimos, para o efeito que atendessem à melodia da canção, à sua harmonia e ritmo e que articulassem estes elementos constitutivos com a letra e mensagem contida. Por fim, pedimos que analisassem o vídeo e que na comparação das impressões recolhidas, a partir das fontes, nos oferecessem as suas opiniões críticas.

O nosso esforço de planificação, tendia para que os alunos pudessem exprimir os seus pontos de vistas, estimulando o desenvolvimento das suas capacidades críticas de análise e síntese. Na observação da construção de atitudes críticas nos alunos sobre, a guerra colonial, poderíamos igualmente apreciar o contributo (ou não), das fontes musicais, apresentadas.

Com a ditadura ainda em pé, surge em 1973 *A Tourada* de Fernando Tordo. *A Tourada* aparece, na nossa planificação, sobretudo porque pretendíamos que os alunos realizassem, a partir de determinados conceitos apresentadas na canção, pequenas pesquisas de informação, em documentos escritos, que lhes permitissem interpretar e compreender a mensagem da canção, o significado da letra, o alcance e profundidade da mesma assim como a intencionalidade das palavras de Ary dos Santos.

Num subsequente exercício de análise e interpretação, no tratamento da informação e interpretação das fontes, os alunos chegaram à temática, *O marcelismo: a liberalização fracassada*, que foi abordada e esquematizada de seguida.

Foi organizado também, para o efeito um glossário com vocabulário de suporte, considerando a intrincada e complicada letra da canção³⁵ e atendendo, claro, ao facto de estarmos a planificar uma aula, para alunos do 9º ano de escolaridade. Para além do glossário, foram identificados termos de compreensão mais difícil, que mereceram ainda uma explicação, da nossa parte.

Como um dos objetivos deste nosso estudo, passa obrigatoriamente pela música, sua audição, processamento musical, e análise das diferentes dimensões do som musical nunca relegamos, em todas as nossas experiências educativas com música, para segundo plano os aspetos inerentes à própria natureza musical. Pelo que, em todas as experiências procedíamos em primeiro lugar, à audição da música, chamando a atenção dos alunos precisamente para as características a ela afeta. Tivemos igualmente o cuidado de, e após cada audição musical perguntar aos alunos, como se sentiam, o que é que a música lhes transmitia, quais os estados de ânimo e só depois, partíamos para a análise e exploração das mensagens e informações contidas nas mesmas.

Embora, a análise das letras fosse fundamental, para o normal desenvolvimento dos conteúdos temáticos, nunca descuramos a música no seu todo – isto é, música e letra. A ideia foi sempre partir das características da música, para incentivar, despertar o interesse dos alunos para a sua mensagem e levá-los a vivenciar momentos emocionais significativos. Procurávamos deste modo, privilegiar primeiro o domínio afetivo (ou domínio das atitudes dos alunos perante a História), de forma a potenciar a posterior abordagem da temática (domínio cognitivo).

A audição de *A Tourada* foi acompanhada por imagens referentes à interpretação de Fernando Tordo, no Festival da Canção de 1973, pelo que o magnetismo pessoal do artista, deixou (baseando-nos exclusivamente nas nossas perceções), os alunos bem-dispostos, disponíveis e recetivos. Claramente uma metáfora da decadência do Estado Novo, *A Tourada* não poderá certamente, e no rigor da palavra, ser considerada como uma canção pertencente ao repertório do *canto de intervenção*. No entanto e atendendo à crítica social patente e ao estupendo subterfúgio literário apresentado na letra decidimos incluir esta canção, na nossa planificação.

³⁵ Escrita pelo criativo e revolucionário Ary dos Santos.

Por outro lado era nossa intenção, que os alunos reconhecessem como a música (inclusive uma música, vencedora de um festival), pode adquirir um valor histórico fulcral, e contribuir para uma melhor compreensão dos factos históricos e da História em si.

Na última aula, onde observamos a História sobre a ótica da música, tivemos que proceder a alguns ajustes de planificação. Claro que ao planificar esta última aula, houve necessidade de observar e refletir, sobre o que já tínhamos desenvolvido e sobretudo analisar aspetos da nossa ação, considerados menos eficazes, de forma a modificar e/ou aperfeiçoar, determinadas condutas. Neste processo, de planificação, tivemos ainda oportunidade de trocar impressões com a nossa supervisora, de modo a partilhar os nossos objetivos e intenções, com esta última aula. A reflexão e o trabalho colaborativo com a nossa orientadora cooperante, foram uma constante ao longo de toda a nossa experiência de estágio, e contribuíram de forma decidida, para um melhor conhecimento e entendimento dos aspetos a melhorar.

Estávamos a gostar sobretudo da reação, comportamentos e atitudes dos alunos de História, nestas aulas. A dinâmica, que a música proporcionava, incutia inegavelmente, ambientes mais descontraídos, participação e empenho, dos alunos, e manifestações de maior interesse e atenção. Mas sendo esta a última aula onde a música serviria de mote para o lançamento dos conteúdos temáticos e tendo sido informados que esta aula iria ser supervisionada, sentimos necessidade de introduzir algumas alterações de forma a não apresentarmos uma aula semelhante a outras já supervisionadas. Neste sentido e embora as músicas, já seleccionadas, permanecessem as mesmas, a metodologia utilizada foi ligeiramente diferente.

Decidimos, neste sentido, considerar uma “aula-oficina” para a dinamização das nossas experiências de aprendizagem. Tivemos no entanto que refletir, sobre o momento mais apropriado para a audição das canções seleccionadas, considerando que numa aula desta natureza, privilegia-se sobretudo uma dinâmica de trabalho em grupo e tendo ainda em conta que, pretendíamos que cada grupo de trabalho trabalhasse uma canção diferente.

Foram criados neste sentido, quatro dossiers de trabalho (ver anexo 4), cada um dos quais com uma música associada. Em trabalho de grupo, os alunos analisaram os seguintes dossiers: *Mudam-se os Tempos Mudam-se as Vontades* (1971) de José Mário Branco; *Venham mais Cinco* (1973) de José Afonso; *Grândola*

Vila Morena (1971) também de José Afonso; e *Liberdade* (1974), de Sérgio Godinho. E foram formados quatro grupos de trabalho que, e com base na letra da canção e documentos de apoio, (fontes históricas primárias e secundárias), desenvolveram perspetivas sobre as suas respetivas canções. Todos os dossiers foram acompanhados por perguntas e questões orientadoras.

As canções apresentadas assim como os diferentes materiais históricos, associados a cada uma das canções, pretendiam possibilitar os alunos, através de um processo de inferência, na construção das suas interpretações, sobre os acontecimentos históricos em análise.

Antes da apresentação das suas hipóteses interpretativas, cada grupo anunciava aos restantes elementos da turma, a sua música, sendo que lhes foi pedido que acompanhassem a música, aquando da sua audição. No final, foi ainda perguntado aos alunos sobre como a aula oferecida, reorientou as suas noções anteriores sobre os temas investigados.

Decidimos terminar os trabalhos com a apresentação aos alunos de um pequeno vídeo, que decidimos construir, tendo por base imagens referentes ao dia 25 de Abril de 1974, e banda sonora, a canção vencedora do Festival da Canção de 1974, *E Depois do Adeus*, de Paulo de Carvalho.

Posteriormente, foi aplicado um questionário aos alunos, de forma a percebermos, as suas conceções/opiniões sobre a utilização da música nas aulas de História, sendo que foi também, no processamento e análise do som musical das canções, *Segunda canção com lágrimas* de Carlos Mendes e *A Tourada* de Fernando Tordo, entregue aos alunos, a escala de diferencial semântico, construída no âmbito deste estudo e pedido que inventariassem as sensações evocadas com a audição musical oferecida.

5.2-A música no processo ensino-aprendizagem da Geografia

Também em Geografia, a calendarização das aulas impunha-se como condição necessária e fulcral para o conhecimento e análise dos conteúdos temáticos a abordar. As escolhas iniciaram-se como já referido, pela consulta das Orientações Curriculares de Geografia, (OCG) para o terceiro ciclo do ensino básico. Após esta consulta e na constatação de que as sugestões de experiências educativas, com

recurso à música, eram inexistentes nas OC, decidimos (tendo sempre como base a música), desenhar um conjunto de situações educativas, no 8º ano, fundamentalmente porque dentro das escolhas apresentadas pela nossa orientadora (7º, 8º e 11º anos), percebemos que seria mais fácil abordar conteúdos geográficos, através da vertente da música, no 8º ano.

As nossas escolhas recaíram sobre as unidades didáticas: *Mobilidade* com os conteúdos temáticos, as *causas das migrações*; *Diversidade Cultural*; e *Áreas de fixação humana* com os conteúdos temáticos, modos de vida em meio urbano – *problemas urbanos*.

Planificar, recorrendo à música em Geografia, não foi, pelo menos de início, uma tarefa fácil. Não existe, certamente uma metodologia específica, sobre como ensinar Geografia recorrendo à música. Assim como também não existem metodologias próprias, que digam ao professor de Geografia, como implementar, ou diversificar, esta ou aquela estratégia e/ou experiência educativa, pelo que compete ao professor, saber como organizar e gerir os conteúdos temáticos.

Nesta linha de pensamento, e partindo do pressuposto que o importante seria i) pensar e edificar planificações que na abordagem do processo pedagógico privilegiassem o processo de aprendizagem em detrimento do processo de ensino; ii) utilizar a música como um meio para a construção, pelos alunos, do conhecimento; iii) proceder e efetuar escolhas musicais com pertinência e relação com os conteúdos temáticos; iv) reconhecer que a música, podia despoletar a expressividade dos alunos e conseqüente manifestação de interesse pelas aprendizagens; v) e de que a música (a melodia, ou som musical apropriado aos contextos a analisar) poderia ainda moldar comportamentos facilitando neste sentido, a consolidação dos conhecimentos; decidimos que, as escolhas musicais, para a edificação das nossas experiências de aprendizagem, na disciplina da Geografia deveriam ser fundamentalmente as seguintes: *Postal dos Correios* (1996) do grupo musical Rio Grande; *We are the World* (1985) – USA for África; *Miss Sarajevo* (1995) dos U2 feat. Luciano Pavarotti; *Ó Gente da Minha Terra* (2001) de Mariza; e *Another day in Paradise* (1989) de Phil Collins.

Na aula referente à *Diversidade Cultural em Portugal*, decidimos ainda utilizar um conjunto de músicas tradicionais portuguesas, como os cantares do Minho; sons da gaita-de-foles, caixa e bombo que acompanham os Pauliteiros de

Miranda do Douro; fados de Coimbra; fandango Ribatejano; bailinho da Madeira e *Cante Alentejano*, na dinamização da experiência educativa, pensada.

A aula do dia 02 de Fevereiro de 2012 (causas das migrações), foi a primeira, onde a música esteve na base da edificação das nossas estratégias. Lançamos à turma o seguinte desafio: *Vamos através da música, descobrir as principais causas das migrações?...* ao que de seguida os alunos foram informados, que iriam ouvir a música *Postal dos Correios (1996)*. Após a audição musical e no lançamento de perguntas de descoberta, abertas e não individualizadas, perguntamos aos alunos: *por que razão migram as pessoas...* sendo que, e com base no que tinham ouvido e registado, quisemos ainda saber quais os aspetos da letra da canção que lhes permitia concluir sobre a causa da migração em análise.

Importa sublinhar que, em Geografia, as aulas eram muito pequenas (de apenas 45 minutos), o que forçosamente implicava utilizar metodologias de trabalho totalmente diferentes das utilizadas, nas aulas de História. Decidimos, por este motivo, enveredar em Geografia pela exploração de ideias e opiniões dos alunos, em que as nossas perguntas acabavam de certa forma por dirigir a própria aprendizagem. Cirurgicamente planeadas, estas aulas implicavam igualmente uma gestão minuciosamente do tempo, pelo que este papel mais interventivo da nossa parte, permitia-nos uma abordagem mais significativa, mas também mais abrangente da informação relacionada com os temas em análise.

Houve no entanto, momentos em que nem sempre a planificação foi seguida meticulosamente. Situações novas por vezes, totalmente inesperadas, surgiam pelo que e atendendo ao reduzido tempo da aula, havia necessidade de tomar decisões rápidas e ajustarmo-nos a essas vicissitudes.

Dando, continuidade aos trabalhos nesta primeira aula, após a audição de *Postal dos Correios*, os alunos foram informados de que iriam observar um pequeno vídeo, e ouvir em simultâneo, uma música (*We are the World*³⁶ - 1985) e que durante a observação/audição, do mesmo deveriam elaborar pequenos apontamentos de análise e reflexão, sobre o que estavam a observar e analisar. O mesmo exercício foi pedido aos alunos, aquando da apresentação da música seguinte, *Miss Sarajevo (1995)* dos U2.

³⁶ Cujas letra foi traduzida e entregue em papel aos alunos.

É certo que a organização do cenário pedagógico para esta aula, foi ancorado sobretudo na música. No entanto e porque em Geografia, e ao contrário da nossa experiência em História, houve da nossa parte, alguma dificuldade em encontrar músicas, cuja mensagem por si só, fossem condição suficiente, para a compreensão dos conteúdos temáticos, decidimos, em algumas experiências educativas, introduzir outros elementos, outros recursos, que em articulação com a música, facilitassem a perceção e aprendizagem dos alunos. No final da audição das canções e visualização das imagens questionamos os alunos sobre o que é que registaram, sobre o que viram e quais os significados que lhes atribuíam. Os alunos de seguida foram chamados a emitirem opiniões, e a discuti-las num processo de orientação da nossa parte, de forma a conseguirmos enquadrá-las nos conteúdos temáticos.

Procuramos, deste modo com esta aula e através da música, promover com os alunos, uma aprendizagem baseada nas descobertas que brotavam de um esforço coletivo, e não apenas de algo que lhes era oferecido. Questionamos sobre as imagens que visualizaram e sobre as eventuais motivações inerentes à composição das canções apresentadas, e formulávamos questões como: *quais as situações retratadas no vídeo; como essas situações afetam as populações; se as situações retratadas podem ser consideradas motivadoras de deslocações de população de uma região para outra? O que vos diz a música? E que mensagens conseguem inferir?....* Procuramos ainda e com base nestas experiências educativas, desenvolver nos alunos competências, (nomeadamente de localização), pedindo-lhes que identificassem e localizassem no mapa, regiões e ou lugares que implícita ou explicitamente eram referidos nas letras das canções.

Esta aula estruturada através da perspetiva da música permitiu-nos enumerar as diferentes causas das migrações (naturais, religiosas, económicas, políticas, bélicas etc.), sendo que através das canções e imagens apresentadas, os alunos facilmente classificaram, quanto à sua causa, as migrações. Por outro lado e com esta primeira aula, pudemos perceber se as nossas convicções sobre a utilização da música em contexto de sala de aula, estariam ou não corretas, e se as nossas escolhas, poderiam continuar neste sentido. A aula, levou-nos ainda a refletir sobre os comportamentos observados, nos alunos, ao longo dos 45 minutos (ver anexo 9)

Na análise e reflexão a esta primeira aula, enumeramos e verificamos os aspetos mais positivos da nossa experiência. A serenidade e tranquilidade na aula

foram conseguidas, sem grande esforço da nossa parte; os alunos revelaram atenção e interesse durante os 45 minutos, e pelas respostas que foram emergindo, os alunos demonstravam compreensão e entendimento dos conteúdos temáticos abordados. Estas perceções e apreciações, sobre a primeira aula, permitiu-nos iniciar a planificação da segunda aula (agora sobre a *Diversidade Cultural em Portugal*), mais motivados e menos receosos.

Ao abordarmos os fatores de identidade cultural, nas aulas de Geografia do 8º ano, e como referem as Orientações Curriculares de Geografia, para o 3º Ciclo do Ensino Básico (2001, p.21), as experiências educativas devem saber abordar e identificar, *Quais os fatores de identidade das populações? Quais os fatores de diferenciação das populações? Ou ainda Como se relacionam populações com diferentes culturas?* Este trabalho, foi inicialmente desenvolvido pela minha colega de estágio, que abordou com esta turma, as diferentes identidades culturais existentes no nosso mundo.

Se pensarmos que, os alunos conseguiram com a aula da colega, *conhecer os fatores de identidade cultural, distinguir as principais civilizações que influenciaram os diferentes espaços culturais, localizar áreas civilizacionais, e países onde se falam diferentes idiomas, conhecer as principais religiões, e suas características, localizando-as*, à primeira vista o nosso trabalho parecia mais facilitado, uma vez que a compreensão de determinados conceitos, estaria já consolidada, assim como a utilização do vocabulário geográfico específico à temática.

No entanto, e não obstante estas considerações o nosso trabalho de planificação implicava uma abordagem da identidade cultural (a História, a língua, crenças, costumes, rituais, religião etc.), de Portugal, sendo que teríamos ainda que planificar a aula, através da vertente da música. O desafio era indubitavelmente acrescido e implicava todo um processo minucioso de pesquisa, sobre as músicas a utilizar (capazes de edificarem tarefas de aprendizagem), sendo ainda necessário considerar a condicionante tempo (45 minutos), disponível para esta aula.

O fado, emergiu assim neste processo, como uma resposta favorável à dinamização das experiências educativas, eventualmente, a arquitetar. Utilizando o fado nesta aula de Geografia, estaríamos por uma lado, a considerar este tipo de música como sendo (também), relevante na transmissão dos conhecimentos, mas poderíamos, para além disso, apelar à sensibilidade dos alunos para o fado e pedir-

lhes que atendessem às suas características. A partir daí o fado poderia ser abordado enquanto símbolo nacional e património cultural de Portugal e do mundo; como parte integrante da cultura de Portugal, num processo de articulação de ideias e opiniões dos alunos e exploração de muitos outros aspetos relacionados com o fado³⁷.

Numa aula cujos conteúdos temáticos, habitavam nas marcas próprias da nossa sociedade, o fado, funcionaria como ponto de partida, para abordagens mais abrangentes sobre o património cultural, artístico e histórico do nosso país, dos costumes, técnicas, religião e outros.

Tínhamos por conseguinte, em nossa opinião, encontrado um bom ponto de partida. No entanto e mais uma vez, decidimos que a música deveria ser acompanhada por imagens que possibilitassem aos alunos, uma visão mais versátil da nossa diversidade cultural, e uma vez mais, num processo de questionamento sucessivo, sobre os elementos que tinham visto, identificado, e registado, conduzimos os alunos à identificação dos fatores mais relevantes da nossa identidade (costumes, rituais, história, património, religião...) e que nos distinguem de outros povos.

No entanto e neste olhar por Portugal, importava ainda observar a diversidade cultural das diferentes regiões portuguesas, nas suas mais diferentes e diversas manifestações (festas, danças e tradições, pratos típicos, pronúncias linguísticas e até música). Neste sentido desenvolvemos uma segunda parte da aula em que, e através de um conjunto de músicas tradicionais portuguesas, criamos um momento pedagógico, onde os alunos tinham que identificar através da música, a região associada. No caso de dúvidas, os alunos poderiam formular questões, mas apenas questões capazes de os ajudar nesta descoberta, às quais apenas poderíamos responder com um *sim* ou *não*. Começamos pela audição de cantares do Minho, passando pelo fado de Coimbra, fandango ribatejano, cante alentejano, e outros, percorrendo com a música as diferentes regiões portuguesas.

A nossa última aula, planificada com recurso à música foi lecionada em 21 de Maio de 2012, subordinada ao tema, *os problemas urbanos*. Na abordagem às condições de vida urbana, e na abordagem ao crescimento constante e muitas das vezes caótico dos grandes aglomerados urbanos, competia-nos traduzir, de forma

³⁷ Como por exemplo a questão dos instrumentos que acompanham o *Fado* e especificamente a guitarra portuguesa

mais simplificada possível, que tipo de problemas são geralmente mais evidenciados e patentes nas cidades.

Porém e após as nossas pesquisas para a preparação e planificação desta aula, constatamos que a música poderia ser utilizada como recurso, mas apenas num momento da aula. Ou seja, seria possível, e dentro da análise aos problemas urbanos, abordar em particular, os problemas sociais sob a ótica da música.

A aula foi assim dividida em duas partes. Uma primeira parte onde foram abordados os impactos ambientais, decorrentes do aumento das cidades, e do conseqüente aumento demográfico das mesmas. E uma segunda parte onde abordamos os impactos sociais, decorrentes dos mesmos problemas. Foi nesta segunda parte, que utilizamos a música como recurso dinamizador das tarefas propostas aos alunos.

Importa referir que, antes de nos lançarmos na aventura pedagógica, de construção do saber, pela relação funcional e por intermédio da organização das aprendizagens e das situações, na linha das ideias preconizada por Marguerite Altet (1997), lançamo-nos num processo didático minucioso, de escolhas musicais, estruturação e gestão dos conteúdos temáticos, a abordar, nesta aula e decidimo-nos pela apresentação da música, *Another Day in Paradise* de Phil Collins. Representando a primeira faixa do álbum *But Seriously* de 1989, de Phil Collins, esta música foi escrita pelo próprio, numa das suas primeiras viagens a Washington D.C, como forma de chamar a atenção do mundo para os problemas da pobreza, exclusão social e solidão dos sem-abrigo. Esta funcionava assim e segundo a nossa perspectiva, como um apoio concetual, capaz de orientar os alunos, na descoberta dos aspetos chave dos problemas sociais com que se debatem as cidades.

Após a audição musical, e uma pequena contextualização da mesma, os alunos foram identificando os principais problemas, retratados na letra da canção, sendo que nesta troca de ideias pedimos aos alunos que pensassem soluções para atenuar os problemas que estavam a identificar.

Ao longo de todo este processo de planificação foi importante refletirmos, em primeiro sobre o que pretendíamos fazer, sobre como pretendíamos edificar todo o processo pedagógico e como nos queríamos posicionar nesta partilha de conhecimento. Meros transmissores de conhecimentos ou gestor das condições de aprendizagem?

Face ao referido, percebe-se que procuramos proporcionar aos alunos, e através da música, experiências concretas e significativas, privilegiando-se sobretudo uma aprendizagem por descoberta. Consideramos, que a música foi uma ajuda, excepcional, no atingir destes objetivos.

Porém a nossa reflexão e observação sobre a utilização da música, nas aulas não terminou, com as planificações das estratégias e implementação das mesmas. Prolongaram-se para além, das experiências em sala de aula, impondo-se uma reflexão, também sobre os acontecimentos das nossas aulas. Importava, registar as nossas experiências, registar e pensar sobre as nossas estratégias de ensino com a música e ainda sobre a qualidade das mesmas. Perceber até que ponto, a música poderia de facto modelar comportamentos, atitudes, despertar interesses de aprendizagem, consolidar conhecimentos e/ou potenciar a aprendizagem (ver anexo 9).

No entanto e para que neste processo, pudéssemos igualmente aferir e inferir as conceções dos alunos sobre a temática da música em contexto de sala de aula, importa ainda referir que, também em Geografia, aplicamos um inquérito por questionário, no final das nossas intervenções com música, um inventário de sensações e escala de diferencial semântico, na audição musical (processamento musical) das canções *Postal dos Correios* dos Rio Grande e *Miss Sarajevo* dos U2, (aula das Causas das Migrações).

Terminadas as nossas intervenções, e concluída a fase de recolha dos nossos dados, iniciamos um processo de tratamento dos mesmos, cujos resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

CAPÍTULO VI

Análise Apresentação e Interpretação dos Resultados

Iremos ao longo deste capítulo VI, proceder à apresentação, análise e interpretação dos resultados do nosso estudo, apurados por intermédio dos instrumentos múltiplos, já identificados.

6.1 - O Inquérito

Procuramos com o nosso inquérito por questionário, aferir mas também inferir as opiniões e conceções dos alunos sobre a utilização da música no processo de ensino/aprendizagem da História e da Geografia, pretendendo simultaneamente verificar se estas seriam, ou não, coerentes entre os elementos que constituem a nossa amostra.

O questionário elaborado no âmbito deste estudo, é constituído por duas partes.

Uma primeira, com uma questão de identificação (género do inquirido), e três questões fechadas, respondidas numa escala de Likert de sete pontos (1= Discordo completamente; 7= Concordo completamente), onde foi pedido aos alunos, que indicassem o grau de concordância ou discordância com as seguintes afirmações:

- i) *Estive mais atento à aula por causa das músicas que foram apresentadas pela professora.*
- ii) *A aula foi mais interessante para mim porque a professora utilizou músicas para ensinar a matéria.*
- iii) *Quando se usam músicas nas aulas de Geografia aprendo mais facilmente.*

E uma segunda parte, constituída por uma questão aberta que procurava aferir a opinião dos alunos inquiridos, sobre a utilização da música em contexto de sala de aula, e inferir através das afirmações oferecidas, eventuais pontos de vista, úteis, complementares e eventualmente competentes na fundamentação das nossas hipóteses, surgidas no âmbito deste nosso trabalho.

Abrimos, deste modo, espaço para que os alunos exprimissem as suas opiniões sobre a utilização da música, nas aulas de História e Geografia, acreditando, como nos refere Ghiglione e Matalon (1993), que a riqueza do pensamento dos alunos inquiridos, nos proporcionasse material mais complexo do que aquele obtido com as questões fechadas.

O inquérito por questionário foi concebido de forma simples, pretendendo-se sobretudo excluir-se a necessidade de outras explicações, junto dos alunos, para além das explicitamente previstas no próprio questionário

Aplicado, à totalidade dos elementos que constituem a nossa amostra (n=54), foi posteriormente necessário, proceder a uma simplificação das respostas, conseguidas com a pergunta aberta do questionário, através da codificação das mesmas a um pequeno número de categorias sendo que (e para que a codificação fosse o mais correta possível), aceitamos uma vez mais, as orientações dos autores anteriormente mencionados, e dispusemos do texto exato das respostas. Deste modo foi redigido todo o texto, preciso e igual, das respostas/opiniões sem qualquer triagem, resumo ou simplificação (ver anexo 6).

Os resultados obtidos a partir das questões fechadas, foram por seu lado, objeto de análise das frequências e percentagens, o que nos permitiu analisar a discordância, indecisão e concordância dos alunos em relação às afirmações de cada questão do questionário. Pretendíamos que estes números, cumprissem posteriormente uma função de complementaridade, com os dados colhidos através das outras técnicas utilizadas neste estudo. Como nos escreve Carmo e Ferreira (1998), cada método revela diferentes aspetos da realidade empírica, devendo-se por conseguinte utilizar diferentes métodos de observação da realidade.

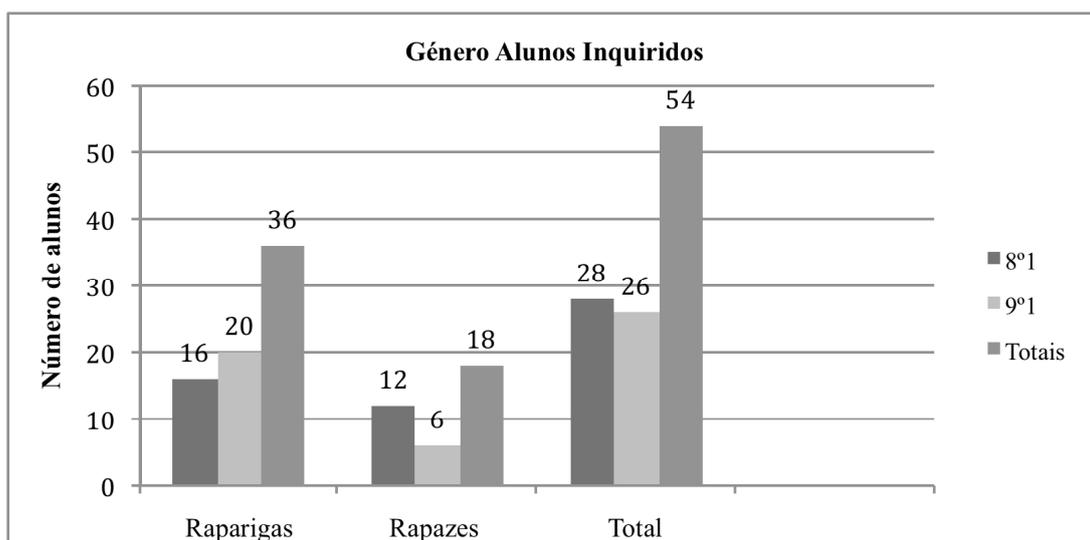


Gráfico nº1 –Género dos alunos que compõem a amostra (n=54) do estudo.
Fonte: Inquérito aplicado aos alunos

Todos os alunos, que elegem a nossa amostra, responderam ao inquérito apresentado, sendo que, e conforme o gráfico nº 1, 28 alunos (16 do sexo feminino e 12 do sexo masculino), constituíam a turma do 8º ano (Geografia), e os restantes 26 (20 do sexo feminino e 6 do sexo masculino), elegiam a turma do 9º ano (História).

Questão 2: “*Estive mais atento por causa das músicas apresentadas pela professora.*”

Opções de Resposta	Turma 8º ano		Turma 9º ano		Totais gerais (8º ano e 9º ano)	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Discordo completamente	0	0%	0	0%	0	0%
Discordo bastante	0	0%	0	0%	0	0%
Discordo	2	7%	1	4%	3	6%
Nem concordo, nem discordo	2	7%	3	12%	5	9%
Concordo	11	39%	7	27%	18	33%
Concordo bastante	4	14%	9	35%	13	24%
Concordo completamente	9	32%	6	23%	15	28%
Total de alunos	28	100%	26	100%	54	100%

Tabela nº 2 – Níveis de concordância, entre os alunos (n=54), com mais *atenção* nas aulas por causa das músicas apresentadas pela professora.

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos.

Na análise da tabela nº 2, podemos constatar, que a generalidade dos alunos, posicionaram-se positivamente em relação à afirmação “*Estive mais atento por causa das músicas apresentadas pela professora*”. Constata-se claramente que, mais de metade dos alunos (85%), que estabelecem a nossa amostra, concordam que as músicas apresentadas, explicam e justificam, a maior atenção nas aulas. De referir no entanto que cinco alunos (9% do total da amostra), dois da turma de Geografia e três de História, demonstraram estar indecisos pelo que indicaram que nem concordam nem discordam, da afirmação.

Na leitura da tabela nº 2 podemos ainda verificar que três alunos (6% do total da amostra), dois na turma de Geografia e um na turma de História, indicaram discordar do facto de estarem mais atentos por causa das músicas apresentadas. No entanto, visivelmente se constata uma coerência nas opiniões dos alunos de ambas as

turmas, em relação às suas discordâncias, uma vez que nenhum aluno referiu *discordar completamente* ou *bastante*, da afirmação apresentada no questionário.

Questão 3: “A aula foi mais interessante para mim porque a professora utilizou músicas para ensinar a matéria.”

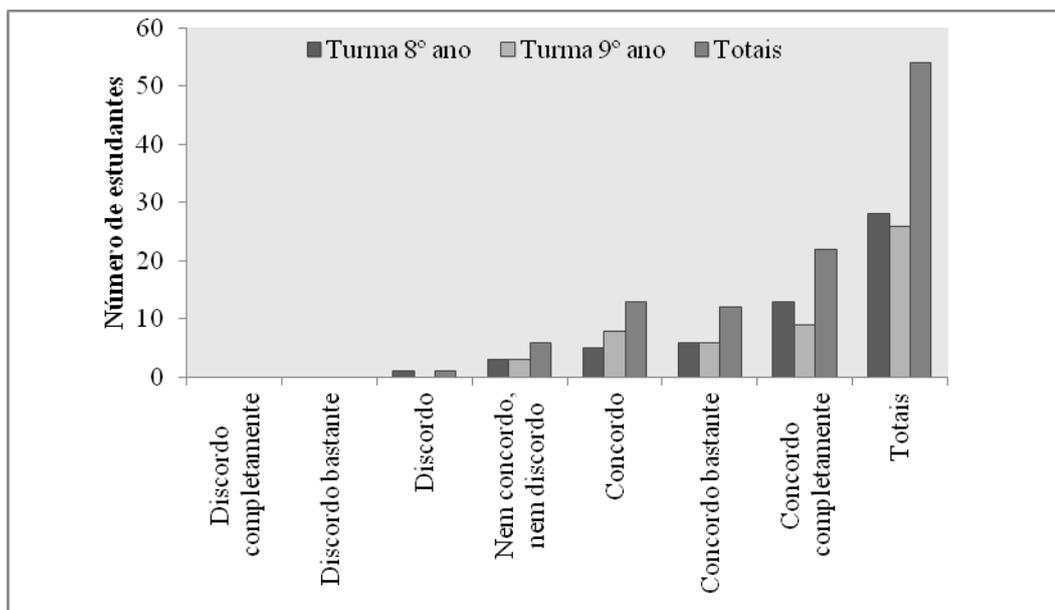


Gráfico nº 2 – Níveis de concordância entre os alunos (n=54), com mais *interesse* nas aulas porque a professora utilizou músicas para ensinar as matérias.

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos.

De facto, e a partir da análise do gráfico acima representado, vê-se que (e um pouco à semelhança da afirmação anterior), a maioria dos alunos da nossa amostra (87%) concordam que a aula foi mais interessante, por causa das músicas utilizadas pela professora para ensinar a matéria.

Na turma do 8º ano (Geografia), cinco alunos (18%) anunciaram que *concordam* com a afirmação e seis (21%), dizem *concordar bastante*. Observa-se ainda que treze, dos 28 alunos inquiridos (46%), *concordam completamente*, com esta afirmação.

Um aluno da turma de Geografia, refere no entanto que *discorda* que a aula tenha sido mais interessante por causa das músicas. De referir ainda que 11% dos alunos desta turma (três alunos), posicionaram-se entre os indecisos, indicando que *nem concordam, nem discordam* com a afirmação.

Em História, verifica-se igualmente uma grande unanimidade nas respostas dos alunos, uma vez que 88% dos alunos (23 no total, em que 8 *concordam*, 6 *concordam bastante* e 9 *concordam completamente*), são otimistas em relação à utilização da música para ensinar a matéria, concordando que foi por esse motivo que a aula foi mais interessante.

Os restantes três alunos que compõem a amostra em História (12%), posicionaram-se entre os indecisos, indicando *nem concordar, nem discordar* da afirmação.

Questão 4: “Quando se usam músicas nas aulas de História aprendo mais facilmente.”

Opções de resposta	Turma 8º ano		Turma 9º ano	
	Frequência	%	Frequência	%
Discordo Completamente	0	0%	0	0%
Discordo bastante	0	0%	0	0%
Discordo	0	0%	0	0%
Nem concordo, nem discordo	4	14%	6	23%
Concordo	11	39%	14	54%
Concordo bastante	9	32%	5	19%
Concordo completamente	4	14%	1	4%
Total de alunos	28	100%	26	100%

Tabela nº 3 – Níveis de concordância entre os alunos (n=54), que dizem *aprender* mais facilmente quando se usam músicas nas aulas de História/Geografia.

Fonte: Inquérito aplicado aos alunos.

Na análise da tabela acima apresentada, observamos valores no terço superior da escala, o que sugere que os alunos inquiridos no âmbito deste estudo, demonstram uma grande coerência nas suas opiniões.

Dos 28 alunos inquiridos em Geografia, onze alunos dizem *concordar*, nove *concordam bastante* e quatro *concordam completamente*. 85% dos alunos inquiridos em Geografia, concordam que a utilização de músicas em contexto de sala de aula, facilita a aprendizagem. Observa-se igualmente nesta resposta que, o número de indecisos é ligeiramente superior, em relação com as questões anteriores, uma vez

que quatro alunos (14%), dos vinte e oito inquiridos, indicaram nem concordar nem discordar da afirmação.

O mesmo se observa em História, onde dos 26 alunos inquiridos, seis (23%), demonstraram indecisão, na resposta à afirmação: “*Quando se usam músicas nas aulas de História aprendo mais facilmente*”. No entanto, é claro também em História que, mais de metade dos alunos (77%) indica o seu grau de concordância em relação à música e aprendizagem: 14 *concordam* (54%); 5 *concordam bastante* (19%); e 1 *concorda completamente* (4%).

De uma forma global, podemos afirmar que de acordo com os resultados obtidos os alunos, consideram que a música no processo de ensino/aprendizagem da História e da Geografia contribui para um maior despertar da atenção. A grande maioria dos alunos inquiridos revelou igualmente ter estado mais atentos às aulas, por causa da utilização de músicas, nas aulas.

Os resultados, parecem igualmente indicar, existir uma clara relação entre a música e o interesse dos alunos pelas temáticas em análise, considerando que a esmagadora maioria afirma que as aulas foram mais interessantes, por causa da utilização das músicas.

Consideramos igualmente que as respostas apresentadas em relação à última questão do nosso questionário, revelam que os alunos têm perceção de que aprendem mais facilmente, quando os conteúdos temáticos são abordados com recurso à música. No entanto, estes resultados revelam apenas as perceções dos alunos, sobre as suas aprendizagens. Uma validação mais aprofundada, nomeadamente através do recurso a uma linha empírica que validasse a retenção dos conteúdos apreendidos pelos alunos (por exemplo um teste de etapa), poderia permitir-nos, agora, uma sustentação menos subjetiva, destes dados. No entanto, e atendendo às opiniões dos alunos, estes consideram ter aprendido melhor, sempre que os conteúdos temáticos, foram abordados através da vertente da música.

6.2 - Opinião dos alunos sobre a utilização da música nas aulas de História e Geografia.

A análise de conteúdo, como já anteriormente referido, foi a técnica de tratamento e análise da informação recolhida com a questão aberta do nosso

questionário e permitiu-nos conhecer, de uma forma mais pormenorizada e detalhada, as opiniões dos alunos, sobre a utilização da música, nas aulas de História e Geografia.

Ao longo de todo o nosso processo interpretativo, fomos construindo grelhas de análise abertas, a partir de categorias orientadoras. De referir que, no estabelecimento destas categorias, atentamos certamente às especificidades concretas do material em análise, ou seja procedemos à construção destas categorias de acordo com as informações presentes nas respostas dos alunos, mas, e como referido por Vala (1987), este plano de categorias, relevava simultaneamente à nossa problemática teórica.

Optamos, pela análise categorial, ou análise temática, porquanto esta de entre as técnicas de análise de conteúdo, e segundo nos informa Bardin (1977, p. 153), “(...) é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples”.

As grelhas finais de análise de conteúdo, (ver anexo7), apresentam cinco categorias edificadas com base nas opiniões recolhidas em História, a saber: *Interesse e atenção suscitados; estratégia facilitadora da aprendizagem; estratégia diferente no processo de ensino/aprendizagem; pelas emoções e sensações; como experiência a repetir*. E cinco categorias criadas a partir dos dados recolhidos em Geografia: *Interesse e atenção suscitados; estratégia facilitadora da aprendizagem; estratégia diferente no processo de ensino/aprendizagem; pelas emoções/sensações; pela adequação das músicas aos conteúdos*.

Na categoria *Interesse e atenção suscitados*, (42% valor percentual da categoria em História e 50% o valor percentual apurado em Geografia), podemos claramente identificar nas opiniões manifestadas, que os alunos consideram positiva a experiência de ensino/aprendizagem promovida através da perspectiva da música.

As opiniões dos alunos, tendencialmente, referem que esta foi uma experiência que tornou as aulas mais divertidas, e lhes despertou o interesse e atenção pelos temas em análise, na sala de aula. Como exemplos, de algumas opiniões podemos citar as seguintes:

“Acho que a utilização de músicas nas aulas de História foi interessante e divertido (...)” OHI

“Acho que torna as aulas mais interessantes e chama mais a atenção (...)”
OH2

“Acho o método bastante interessante (...) é cativante e penso que assim consegue cativar a atenção dos alunos” OH5

“Acho interessante a utilização de música nas aulas de História (...)” OH9

“(...) também nos desperta mais interesse. O ensino através da música é (...) mais chamativo e mais interessante para os alunos” OH13

“(...) a matéria torna-se mais interessante e nós alunos estamos com mais atenção” OH14

“Concordo com a utilização de músicas nas aulas de História pois desperta a atenção dos alunos por ser diferente (...) e acabamos assim por estar mais atentos”
OH20

“Penso que a utilização da música nas aulas de História, poderá ser uma forma de cativar mais a nossa atenção, mantendo-nos mais interessados nas aulas.”
OH22

“Eu acho que a utilização de músicas faz com que a cativação dos alunos aumente perante a matéria”. OG1

“A utilização de músicas na sala de aula leva os alunos a estarem mais atentos (...)” OG4

“Acho que as aulas ficam mais animadas e interessantes.” OG7

“Acho que a utilização de músicas nas aulas de Geografia cativa os alunos e faz com que todos fiquem interessados na aula (...).” OG10

“Eu acho que a música nas aulas é uma forma muito interessante e divertida de aprender Geografia (...).” OG12

“A utilização de músicas nas aulas de Geografia, é uma forma cativante de dar a matéria (...)” OG14

“Na minha opinião a utilização de músicas nas aulas ajuda-me a estar mais atenta e a tornar as aulas mais interessantes.” OG17

“Acho que as músicas cativam mais os alunos. (...)acho que deve ser utilizado para reter conhecimentos de uma forma mais cativante e interessante (...).” OG28

Ainda dentro desta categoria, de referir que entre a panóplia de opiniões que convergiam no mesmo sentido - o *interesse* e *atenção* incitados pela experiência de

ensino-aprendizagem, através da música – emerge uma opinião que faz referência ao facto de a música estimular a participação dos alunos na sala de aula.

“Eu acho que as músicas incentivam os alunos a participar (...)”OG27

Noutra perspetiva, ainda dentro desta categoria, existem apreciações que refletem o desinteresse dos alunos pela disciplina de História e Geografia, mas que nos permite inferir que as nossas experiências, desenvolvidas através da música, despertou interesses e suscitou atenções.

“Bom, penso que a utilização de músicas nas aulas de história é bastante interessante, pois assim uma pessoa não adormece (...).”OH4

“Concordo plenamente com a utilização de músicas porque fazem a História divertida, pois para mim História é uma disciplina chata visto que é só decorar textos e ler documentos.” OH12

“A aula torna-se muito mais agradável e muito mais interessante e acabamos por despertar da seca que se pode passar nas aulas.” OH16

“As aulas com música são mais interessantes porque as aulas não são dadas apenas teoricamente. Também conseguimos descontrair um bocado e não achamos as aulas tão “seca” porque de certa forma é interessante a música nas aulas (...).” OG2

Apelando a outras significações, destacamos ainda a seguinte apreciação, que pretende fazer referência à importância da música nas vidas dos jovens alunos, e como eles se identificam com ela.

“Na minha opinião fazer uso da música para ensinar é muito inteligente, porque hoje em dia os adolescentes passam muito tempo a ouvir música, relaciona-se muito com a música (...)” OH8

Definimos ainda, durante o tratamento dos dados provenientes das opiniões dos alunos, uma outra categoria – *estratégia facilitadora da aprendizagem* – considerando que tornou-se claro nas mensagens dos mesmos a ideia de que a música é potenciadora e/ou facilitadora das aprendizagens. Esta categoria regista um peso percentual significativo em ambas as disciplinas (História 28% e Geografia 20%), tendo sido no entanto, mais vezes referenciada em História (14 ocorrências), do que em Geografia (9 ocorrências). A música é simultaneamente anunciada como tendo uma dupla função: apresenta-se em primeiro lugar, como um recurso pedagógico que opera, em segundo, na facilitação das aprendizagens. Como exemplo

das concepções, justificativas desta nossa apreciação, podemos apresentar os seguintes comentários:

“Eu acho que a utilização de músicas nas aulas de História é eficaz e aprende-se mais rapidamente.” OH3

“(…) assim uma pessoa aprende mais depressa.” OH6

“(…) para mim é muito bom, porque assim aprendemos mais facilmente do que a ler documentos” OH10.

“Acho que as aulas deveriam ser sempre assim dá para aprender melhor (…).” OH11

“(…) A História, ao som da música compreende-se muito melhor. E os alunos (…) ouvem a música e começam a perceber alguma coisa, o que é bom (…).” OH14

““(…) Conseguimos aprender bem as matérias. Espero que esta ideia se mantenha.” OH15

“Na minha opinião a utilização de músicas na aula de História é uma mais valia para a nossa aprendizagem.” OH19

“Torna as aulas mais (…) fáceis de compreender (…)”OH17

“A utilização nas aulas de História da música é um bom método para explicar a matéria e aprende-se facilmente do que sem músicas” OH26

“Eu aprendo muito mais facilmente na aula com música do que quando a aula é feita através de fichas e dos livros (…)”OG11

“(…) ajuda-nos a compreender a matéria.” OG15

“Para além de dar para descontrair um bocado do peso das aulas é uma maneira de aprender com mais vontade e facilidade (…)”OG23

“(…) são um auxílio para uma melhor compreensão da matéria abordada (…).”OG25

Destacamos, e ainda dentro desta categoria uma afirmação que, embora simplista, nos parece bastante significativa, porquanto faz alusão ao contributo da música nas aprendizagens.

“(…) acabamos por ficar com a música na cabeça o que nos vai fazer lembrar (…)” OH24

Foi ainda destacada a ideia de que a música, emerge nestes contextos como um recurso inovador, diferente e criativo, que se diferencia de outros, tornando as aulas diferentes, “das outras”, consideradas mais tradicionais. Criamos neste sentido

a categoria *Estratégia diferente no processo de ensino-aprendizagem*, que nos permitiu, após a sua construção e posterior interpretação, perceber que estas afirmações, são inequivocamente, mais referenciadas em História do que em Geografia.

Tendo em conta o número de ocorrências em História (18%), e o número de ocorrências em Geografia (2%) merece-nos especial atenção as apreciações dos alunos de História, porquanto a utilização da música nesta disciplina, parece ter sido o elemento surpresa que marcou os alunos, por ser algo diferente do que estavam habituados. De entre as apreciações emitidas pelos alunos, podemos destacar:

“(...) e inovador, pois é algo que não se costuma fazer (...)” OH5

“(...) é uma maneira nova e diferente de aprender (...)” OH9

“A utilização de músicas nas aulas de História é uma ideia original (...). A História chega até aos alunos de uma forma (...) criativa (...).” OH13

“(...) uma experiência diferente das que estamos habituados nas outras aulas.” OH25

“A utilização de músicas nas aulas de História foi (...) divertida.” OH7

“(...) dá para aprender (...) de forma mais divertida (...)” OH11

Na análise das opiniões dos alunos, enquadradas na categoria – *emoções/sensações*, registamos que são mais as ocorrências em Geografia (um total de 26% das ocorrências), sobre apenas 8% em História.

A opinião mais comum entre os alunos é a de que gostaram muito das aulas, onde a música foi utilizada como suporte dinamizador das experiências educativas:

“Adorei ter aulas de História com música!” OH14

“Dá prazer ter aulas com música!” OH17

“Assim poderá acabar-se com a ideia de que as aulas de História são aborrecidas.” OH22

“Eu gosto da maneira de como a professora dá as aulas. Na minha opinião com as músicas a professora cativanos mais (...)” OG13

Gosto muito que seja utilizada música nas aulas (...)” OG19

“(...) Gostei muito das aulas dadas pela professora OG23

“(...) Adorei as aulas da prof. Carla (...)” OG25

Mas consideram ainda, que a música evoca sensações, e que este processo facilita uma compreensão empática dos conteúdos programáticos, abordados na sala de aula.

“Conseguimos experimentar as sensações que anteriormente eram sentidas”.

OH9

“(...) as músicas incentivam (...) a entender as sensações produzidas.” OG27

“(...) faz-nos (...) sensibilizar com os problemas. Gostei muito das suas aulas.” OG20

“(...) as músicas (...) sensibilização (...) .”OG3

Finalmente, na análise dos dados recolhidos, criamos duas últimas categorias, que foram emergindo para cada uma das disciplinas. Assim e com as informações dos alunos de História, criamos a categoria – *como experiência a repetir* – e em Geografia, criamos a categoria – *pela adequação das músicas aos conteúdos*.

Começando por esta última, parece-nos pertinente referir que e embora tenha sido uma apreciação isolada, (apenas uma ocorrência a registar), o comentário mostra, em nosso entender, não só a aquiescência do aluno, às experiências promovidas na sala de aula, como o facto de as músicas seleccionadas terem facilitado as aprendizagens, por se relacionarem e adequarem-se aos conteúdos temáticos.

“Todas as músicas apresentadas foram esclarecedoras em relação às lições dadas. Foram muito adequadas (...).” – OG25

Relativamente à categoria *como experiência a repetir*, esta foi criada pela conjugação de algumas opiniões que surgem com os alunos de História. Nestas fazem referência ao gosto sentido com as experiências realizadas em contexto de sala de aula, através da vertente da música, expressando o desejo de voltarem a vivenciar experiências similares.

“(...) seria bom termos mais aulas assim.”OH18

“Espero que esta ideia se mantenha.”OH15

Emerge desta forma e numa apreciação global, que a utilização da música nas aulas de História e Geografia, suscitou nos alunos um maior atenção e concentração,

tendo aumentado o interesse dos alunos pelos conteúdos temáticos. Esta foi, aliás, a grande referência em História, onde muitos dos alunos referem não gostar da disciplina, mas que a música ao facilitar a compreensão dos conteúdos tornou a História mais apelativa e cativante, o que nos permite inferir, por outro lado que a música poderá ter funcionado como elemento integrador da turma, onde todos compreendendo as mensagens e linguagem implícita à música, sentiram-se como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem.

As referências à facilitação das aprendizagens, emergem igualmente no discurso aberto dos alunos. Ao refletirmos (aquando das nossas planificações), sobre as músicas que deveríamos apresentar, tivemos sempre presente a ideia de que era necessário impulsionar e promover, através da música, o pensamento crítico, a análise e interpretação, para que os alunos cumprissem um papel ativo nas suas próprias aprendizagens. Neste sentido, acreditamos que a música, permitiu que as interações se tornassem mais ricas, que a comunicação entre o grupo turma fosse mais abrangente, mais inclusivo (todos queriam opinar sobre as suas interpretações sobre os significados implícitos nas músicas), o que permitiu, no nosso entender, uma maior compreensão e assimilação dos conceitos e temas em análise.

Por outro lado, as aulas foram sempre estruturadas e pensadas para os alunos, sendo que, nesta organização do processo, colocávamo-nos no lugar dos alunos e imaginávamos, como gostaríamos que a aula decorresse se estivéssemos no lugar deles e atentamos, neste sentido, à maneira como os alunos podiam receber os conteúdos a aprender.

E embora alicerçadas na música, as nossas planificações nunca descuraram os alunos e as aprendizagens por descoberta. Planificávamos considerando os alunos, a sala de aula, as atividades que estes poderiam desenvolver, conscientes de que poderia, ou não resultar. Averiguávamos, num permanente método de questionamento, se estes compreendiam corretamente os conteúdos que se transmitiam. A relação estabelecida, pelos alunos que constituem a nossa amostra, entre a música e a facilitação das aprendizagens, parece-nos, ter emergido também, desta constatação do nosso empenhamento.

Observamos ainda, algumas referências à *descontração* que a música proporcionou na sala de aula. O ambiente descontraído em que as aulas foram sendo construídas, através da vertente da música, poderá ter contribuído para a opinião,

manifestada pelos alunos, de que se aprendeu com mais vontade e mais facilmente, e concorreu para as ideias manifestadas, por alguns, de que a utilização da música deveria ser uma constante no processo de ensino/aprendizagem.

Não deveríamos por outro lado, descurar a opinião que frisou a ideia de que: “(...) acabamos por ficar com a música na cabeça o que nos vai fazer lembrar (...)” (OH24). Embora isolada, a opinião remete-nos para considerações de ordem teórica e para reflexões anteriormente já enunciadas sobre a capacidade que o ritmo, a melodia e desenho de uma boa música, têm, de ficar gravados nas nossas memórias³⁸. Poderá ser esse o motivo que leva o aluno, intuitivamente, a referir que, a “música acaba por ficar na cabeça”, permitindo *quicá* um futuro relembrar das aprendizagens.

Conseguimos ainda concluir, das opiniões enunciadas, que a utilização da música nas aulas, aparece como um recurso *inovador e diferente* dos recursos tradicionalmente apresentados em contexto de sala de aula, o que nos autoriza a depreender que as nossas aulas (onde a música foi estruturante e dinamizadora das atividades), também se demarcaram das aulas ditas mais tradicionais. Acreditamos igualmente que estas conceções, refletidas em algumas afirmações dos alunos, espelham o nosso esforço e trabalho, que também se ancorou em elementos emocionais, reflexivos, e onde a compreensão das necessidades dos alunos, foi sendo sempre considerada.

Na categoria *emoções/sensações*, uma análise mais atenta, leva-nos a concluir que as intenções, (música como facilitadora da compreensão empática dos temas; música como modeladora das experiências de aprendizagem), subjacentes às nossas escolhas musicais, foram observadas por alguns alunos. Exemplos como: “Conseguimos experimentar as sensações que anteriormente eram sentidas” (OH9), ou “(...) as músicas incentivam (...) a entender as sensações produzidas” (OG27), podem clarificar melhor esta ideia e levar-nos a concluir que as músicas, apelaram à sensibilidade dos alunos, às emoções.

Numa perspetiva mais holística e sistémica, podemos ainda concluir que esta última categoria, deverá ser considerada como auxiliadora na compreensão das duas primeiras categorias, enunciadas: *estratégia facilitadora da aprendizagem*, e *interesse e atenção suscitados*. Fundamentalmente porque, se as músicas evocaram

³⁸ Ver capítulo II

emoções e sentimentos nos alunos, não devemos desatender ao papel fundamental destas na aprendizagem, com implicações ao nível do desenvolvimento de significados profundamente sentidos. “As emoções conduzem o trio formado por atenção, significado e memória”, refere-nos Jensen (2002, p. 142). Por conseguinte, “as acções que orquestramos para envolver as emoções de um modo produtivo farão um “trabalho a triplicar” para captar os três”.

6.3- O diferencial semântico

Considerando que a aplicação da escala de diferencial semântico em todas as canções que integraram as nossas experiências educativas, não seria exequível, decidimos escolher duas canções (e por conseguinte dois momentos de aplicação da escala), em História, e em Geografia.

Como anteriormente já mencionado, esses momentos coincidiram, em História, com a audição da *Segunda Canção com Lágrimas (1972)*, na operacionalização dos conteúdos temáticos sobre a *Guerra Colonial* e *A Tourada (1973)*, na abordagem ao conteúdo temático *O marcelismo: a liberalização fracassada*. E em Geografia, com a audição de *Postal dos Correios (1996)* e *Miss Sarajevo (1995)*.

Com esta escala, pretendíamos sobretudo avaliar e compreender, quais as perceções e atitude dos alunos diante das músicas apresentadas.

Os resultados obtidos com a escala de diferencial semântico, após tratamento estatístico permitem-nos concluir que:

i) Segunda canção com lágrimas (1972)

Os alunos de História consideraram a canção: *Segunda Canção com Lágrimas (1972)*, uma canção triste (média obtida de 1,69), mas bonita (média 5,42), tendo-se observado alguma ambivalência nos itens três e quatro da escala, uma vez que a média encontrada foi de 4,92 para os adjetivos *agradável/desagradável* e 4,73 para *harmoniosa/desarmoniosa*. Pode-se no entanto verificar que as respostas a estes dois itens, registaram uma amplitude do 1 ao 7, o que indica as diferentes perceções registadas na mesma turma.

Pares de adjetivos	Média	Mínimo	Máximo
Alegre/Triste	1,69	1	4
Bonita/Feia	5,42	4	7
Agradável/Desagradável	4,92	1	7
Harmoniosa/Desarmoniosa	4,73	1	7
Calma/Agitada	5,34	1	7
Emocionante/Desinteressante	5,76	1	7
Divertida/Aborrecida	3,65	1	7
Original/Banal	5,54	1	7
Relaxante/Stressante	4,66	1	6
Simples/Complexa	3,07	1	6
Feliz/Infeliz	2,19	1	4
Boa/Má	5,00	1	7

Tabela nº 4 – Atitude dos alunos do 9º Ano (História) em relação à música *Segunda Canção Com Lágrimas (1972)*.

Fonte: *Dados do estudo*

Observamos ainda, que a média de 5,34 no quinto par de adjetivos *Calma/Agitada*, e de 5,76 no par *Emocionante/Desinteressante*, permite-nos concluir que a música foi considerada pelos alunos como sendo calma e emocionante.

Com base nos resultados, é ainda possível observar que o item *Divertida/Aborrecida*, teve uma média de 3,65 o que significa que os alunos consideraram a música aborrecida. No entanto e conforme se pode igualmente observar na tabela nº 4, as respostas a este item, revelaram uma grande amplitude, porquanto encontramos neste par de adjetivos respostas que variam do nível 1 ao 7.

As médias dos itens seguintes permitem-nos ainda concluir que a música foi considerada pelos alunos original (5,54), nem relaxante nem stressante (4,66) complexa (3,07), infeliz (2,19), e boa (5).

Parece-nos igualmente importante frisar, que o tratamento oferecidos aos dados da escala de diferencial semântico permite-nos apenas apresentar conclusões à luz da análise estatística descritiva simples a que a mesma foi sujeita. No entanto esta análise possibilita-nos partir de um ponto de vista meramente intuitivo, para a observação da existência de uma certa concordância entre os alunos, na atribuição das suas respostas.

ii) A Tourada (1973)

Pares de adjetivos	Média	Mínimo	Máximo
Alegre/Triste	6,19	1	7
Bonita/Feia	6,12	4	7
Agradável/Desagradável	5,88	4	7
Harmoniosa/Desarmoniosa	5,50	3	7
Calma/Agitada	1,96	1	5
Emocionante/Desinteressante	5,08	1	7
Divertida/Aborrecida	4,96	2	7
Original/Banal	4,85	3	7
Relaxante/Stressante	2,65	1	4
Simples/Complexa	3,23	1	7
Feliz/Infeliz	5,46	1	7
Boa/Má	5,85	4	7

Tabela nº 5 – Atitude dos alunos do 9º Ano (História) em relação à música *A Tourada (1973)*.

Fonte: *Dados do estudo*

Na análise da tabela acima apresentada, podemos concluir que os alunos inquiridos (turma de História 9º ano), revelam que a canção é alegre (6,19), bonita (6,12), agradável (5,88), harmoniosa (5,5), agitada (1,96), e emocionante (5,07). Em simultâneo, revelaram uma certa ambivalência na resposta aos itens *Divertida/Aborrecida* e *Original/Banal*, ambos registando médias de 4,96 e 4,85, respetivamente.

Finalmente podemos ainda adicionar que *A Tourada (1973)*, de Fernando Tordo, foi considerada pelos alunos, uma canção stressante (2,62), complexa (3,23) feliz (5,46) e boa (5,85).

iii) Postal dos Correios (1996)

Pares de adjetivos	Média	Mínimo	Máximo
Alegre/Triste	6,00	4	7
Bonita/Feia	6,69	4	7
Agradável/Desagradável	6,81	4	7
Harmoniosa/Desarmoniosa	6,85	4	7
Calma/Agitada	5,62	3	7
Emocionante/Desinteressante	5,77	4	7
Divertida/Aborrecida	5,15	3	7
Original/Banal	6,50	3	7
Relaxante/Stressante	6,12	4	7
Simples/Complexa	5,00	1	7
Feliz/Infeliz	5,92	3	7
Boa/Má	6,96	4	7

Tabela nº 6 – Atitude dos alunos do 8º Ano (Geografia) em relação à música: *Postal dos Correios (1996)*.

Fonte: *Dados do estudo*

Em relação à canção *Postal dos Correios (1996)*, os alunos revelam que a música é alegre (6,00), bonita (6,69), agradável (6,81), harmoniosa (6,85), calma (5,62), emocionante (5,77), divertida (5,15), original (6,50), relaxante (6,12), simples (5,00), feliz (5,92) e boa (6,96).

Nesta identificação quantitativa da percepção dos alunos, face à canção *Postal dos Correios (1996)*, foi-nos possível perceber que, de todas as canções apresentadas quer na disciplina de História quer na de Geografia, e em que foi pedido aos alunos que indicassem o seu grau de concordância com os itens da escala de diferencial semântico, esta música foi claramente que recebeu juízos mais positivos.

iv) *Miss Sarajevo (1995)*

Pares de adjetivos	Média	Mínimo	Máximo
Alegre/Triste	2,36	1	7
Bonita/Feia	6,14	3	7
Agradável/Desagradável	5,68	2	7
Harmoniosa/Desarmoniosa	5,07	1	7
Calma/Agitada	5,96	3	7
Emocionante/Desinteressante	6,07	3	7
Divertida/Aborrecida	4,32	1	7
Original/Banal	6,04	4	7
Relaxante/Stressante	4,89	1	7
Simples/Complexa	3,89	1	7
Feliz/Infeliz	2,57	1	7
Boa/Má	6,18	4	7

Tabela n° 7 – Atitude dos alunos do 8º Ano (Geografia) em relação à música: *Miss Sarajevo*
Fonte: *Dados do estudo*

Finalmente os resultados médios da escala de diferencial semântico, revelam que em relação à canção *Miss Sarajevo (1995)*, os alunos revelaram que a música é boa (6,18), bonita (6,14), emocionante e original (6,07 e 6,04 de média respetivamente). Mas igualmente agradável (5,68), harmoniosa (5,07) e calma (5,96). Numa posição ambivalente entre os valores positivos e negativos, encontramos os itens *Divertida/Aborrecida* e *Relaxante/Stressante*, com 4,32 e 4,89 de média.

As médias que tenderam para juízos menos positivos, foram as de 3,89 referente ao par de adjetivos *Simples/Complexa*; 2,57 referente ao item *Feliz/Infeliz*, e 2,36 no par *Alegre/Triste*, o que nos autoriza a concluir que a música foi considerada pelos alunos como complexa, infeliz e triste.

6.4 - As sensações inventariadas

Importa em último lugar, proceder à análise das emoções, sensações e sentimentos inventariados pelos alunos. Conforme anteriormente explicado, foi pedido aos alunos, durante a audição e processamento musical das canções: *Segunda Canção com Lágrimas* (1972); *A Tourada* (1973); *Postal dos Correios* (1996) e *Miss Sarajevo* (1995), que registassem, quais as sensações sentidas/evocadas com a audição musical. Este inventário, e os dados que nos forneceu, foram posteriormente sujeitos a uma análise de conteúdo (ver anexo 8).

Consideramos cada emoção, sensação e sentimento descritos pelos alunos, como uma categoria, e procedemos a uma análise das ocorrências de cada uma dessas emoções e sentimentos discriminados, tendo sido calculado o valor percentual de cada uma dessas categorias

Analisando o conteúdo das sensações descritas com a audição musical de *Segunda Canção com Lágrimas* (1972), elaboramos uma grelha de análise de conteúdo, e um gráfico (ver gráfico 3), que nos mostra e por ordem decrescente, a frequência das categorias que emergiram da nossa análise.

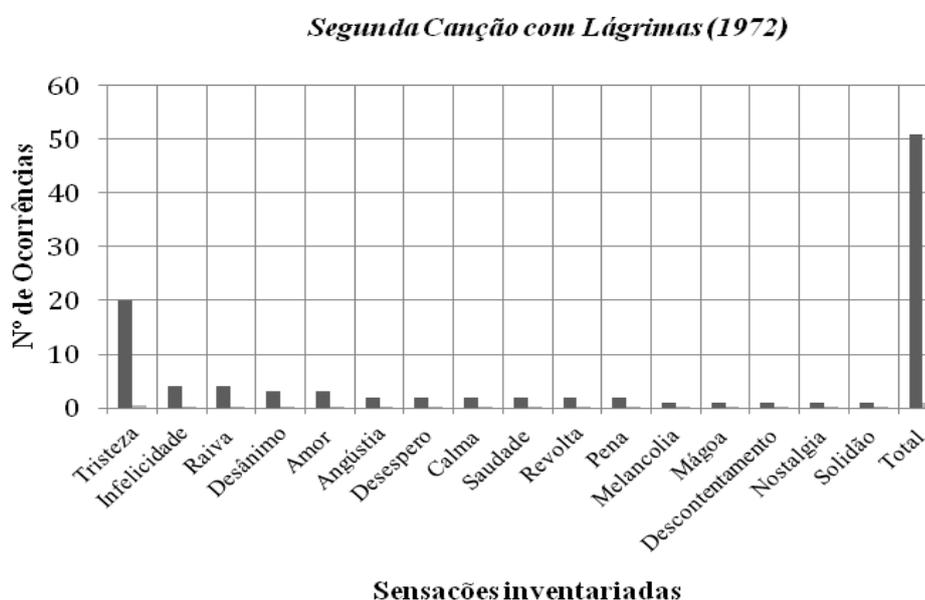


Gráfico n° 3 – Frequência das categorias, criadas a partir da análise de conteúdo do inventário de sensações.

Fonte: inventário de sensações

Desta análise percebe-se que, o sentimento mais inventariado, pela turma de História na audição de *Segunda Canção com Lágrimas*, foi *tristeza*, com vinte

ocorrências, registando um valor percentual de 39%. Seguiram-se, embora com um peso menos significativo, *infelicidade* e *raiva*, com quatro ocorrências, cada. Os alunos, referem ainda, *desânimo* e *amor*, com três ocorrências cada, e *angústia*, *desespero*, *calma*, *saudade*, *revolta* e *pena* com duas ocorrências cada. Registamos ainda embora com uma ocorrência cada, as seguintes sensações: *melancolia*, *mágoa*, *descontentamento*, *nostalgia* e *solidão*. Verificou-se, assim, que a frequência de ocorrência de emoções negativas, foi significativa, na audição musical de *Segunda Canção com Lágrimas*.

Já na observação da grelha de análise de conteúdo (anexo 8), e gráfico nº 4, referente às sensações/sentimentos despertados com a audição da canção *A Tourada (1973)*, constatou-se o inverso. Ou seja, de um total de oito sensações/sentimentos enunciados, que consolidam as categorias criadas, o sentimento mais vezes mencionado foi *alegria*, com vinte ocorrências, representando um peso percentual de 48%. Surge em segundo lugar, *felicidade* com 19% do total das ocorrências. Outras respostas emergiram como: *agitação* (cinco ocorrências); *revolta* (três ocorrências); *diversão* (duas ocorrências), *ironia* (duas ocorrências); *ternura* e *ritmo* com uma ocorrência cada.

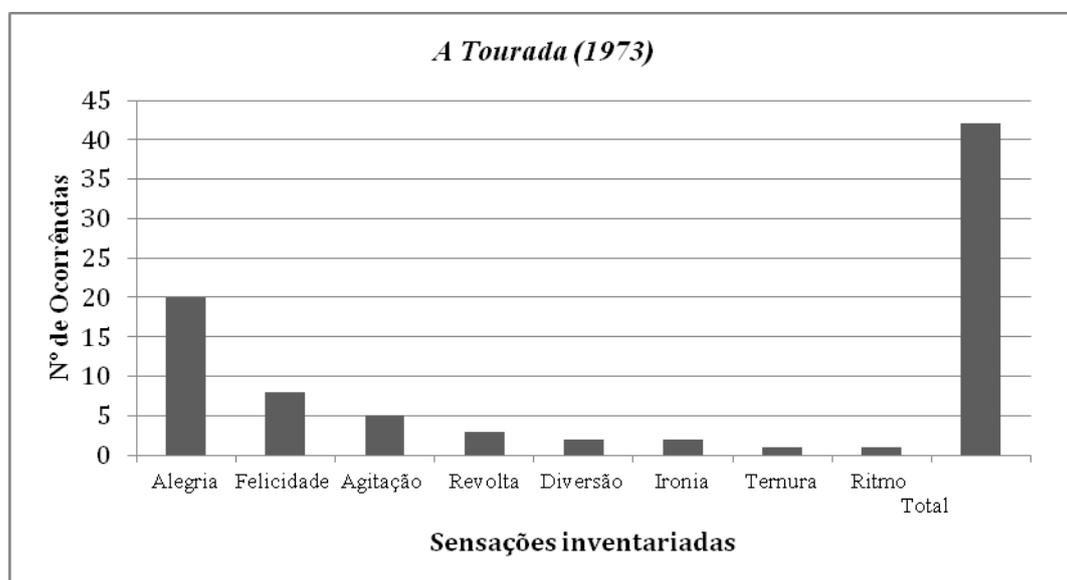


Gráfico nº 4 – Número de ocorrências das categorias, criadas a partir da análise de conteúdo do inventários de sensações. Elaboração própria. **Fonte:** inventário de sensações

Da análise e contabilização dos sentimentos especificados pelos alunos, aquando da audição musical de *Postal dos Correios (1996)*, elaboramos a seguinte grelha de análise:

Grelha de análise de conteúdo, referente às sensações evocadas pela canção: <i>Postal dos Correios (1996)</i>			
Categorias	Ocorrências		Código
	Nº	%	
Alegria	13	31%	ISG1, ISG2, ISG4, ISG5, ISG7, ISG8, ISG12, ISG13, ISG14, ISG19, ISG21, ISG26, ISG28
Saudade	13	31%	ISG1, ISG5, ISG8, ISG9, ISG10, ISG11, ISG13, ISG14, ISG20, ISG22, ISG23, ISG24, ISG25
Amor	4	10%	ISG1, ISG8, ISG19, ISG24
Tristeza	4	10%	ISG5, ISG22, ISG25, ISG26,
Carinho	2	5%	ISG8, ISG9,
Felicidade	2	5%	ISG16, ISG27
Esperança	1	2%	ISG5
Nostalgia	1	2%	ISG17
Calma	1	2%	ISG17
Ternura	1	2%	ISG24
Total	42	100%	

Tabela nº 8 – Peso relativo (valor absoluto e percentual) das categorias, criadas a partir do inventário de sensações.

A partir dela, podemos perceber que embora as respostas tenham sido diversificadas, dois sentimentos, aparecem em destaque, registando em simultâneo o mesmo número de ocorrências. *Alegria* e *saudade*, ambos com 13 ocorrências, registando um peso percentual de 31% cada.

Parece-nos no entanto que a música, marcou pela ambivalência de sentimentos, porquanto a par da alegria, foram surgindo também referências à sensação de *tristeza*, que registou um peso percentual de 10% (quatro ocorrências).

Ao longo do inventário recolhido, foram ainda apontados pelos alunos, outras sensações/sentimentos, a saber: *amor* (quatro ocorrências), *carinho* e *felicidade* (duas ocorrências cada); *esperança* (uma ocorrência); *nostalgia* (uma ocorrência); *calma* e *ternura* (uma ocorrência cada).

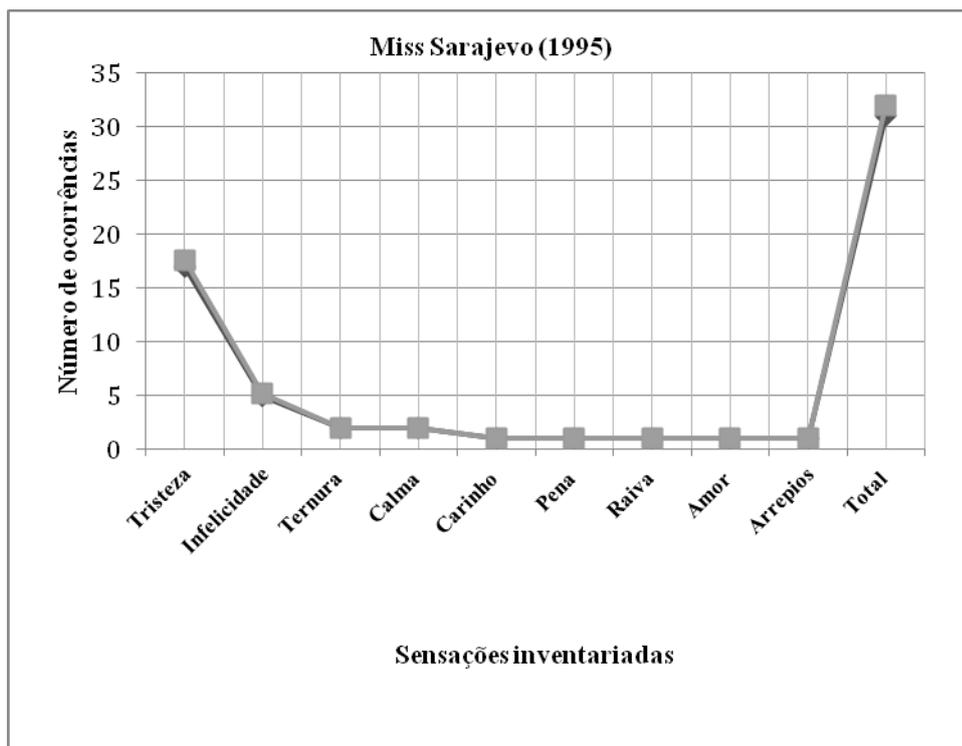


Gráfico n° 5 – Número de ocorrências das categorias, criadas a partir da análise de conteúdo do inventário de sensações. **Fonte:** inventário de sensações

Finalmente constatamos, pela análise do gráfico acima representado, e com base na grelha de análise de conteúdo (anexo 8), que na audição de *Miss Sarajevo (1995)*, os alunos, parecem ter experimentado sentimentos relacionados com um mesmo estado emocional. Uma análise mais cuidada leva-nos a crer que a música foi considerada pela maioria dos alunos, como sendo uma música triste. A resposta afetiva que mais sobressaiu nos seus discursos foi precisamente *tristeza*, sentimento que apresenta um peso percentual de 55 % (17 ocorrências). Mas além desta, emergiram igualmente sentimentos de: *infelicidade* com cinco ocorrências (16%), *ternura*, *calma*, (duas ocorrências cada), verificando-se ainda (com uma ocorrência cada), as sensações/sentimentos de *carinho*, *pena*, *raiva* e *amor*. Um aluno, referiu ainda que sentiu arrepios, aquando da audição musical de Miss Sarajevo.

Dos resultados apurados com a escala de diferencial semântico e inventário de sensações, cumpre-nos algumas notas de apontamento, no sentido de percebermos melhor, por um lado as perceções e atitudes dos alunos em relação às músicas apresentadas e por outro, as sensações experimentadas na audição das músicas.

Como expectável, os alunos vivenciaram momentos emocionais significativos e semelhantes, aquando da perceção musical das canções apresentadas.

A análise feita e tratamento estatístico posterior, permite-nos afirmar que essas vivências emocionais foram análogas/idênticas, entre os alunos inquiridos. Quanto ao tipo de emoções/sentimentos, inventariados, estes revelam-se concordantes com as nossas expectativas, e com os objetivos traçados, nas planificações destas aulas.

Na articulação dos resultados obtidos com o diferencial semântico e inventário de sensações, podemos concluir que em História os dados recolhidos com as músicas (*Segunda Canção com Lágrimas (1972)* e *A Tourada (1973)*), permite-nos evidenciar que os alunos demonstraram uma atitude claramente positiva em relação a estas canções, existindo uma significativa concordância nas opiniões dos alunos. Os resultados parecem, indicar também que a escolha da canção, foi apropriada para a operacionalização dos conteúdos - guerra colonial e o marcelismo.

A tristeza, a calma e a originalidade apontadas pelos alunos na *Segunda Canção Lágrimas*, sobrevém a par com a opinião de que a música é bonita e emocionante (ideia consolidada quando os alunos na sua maioria, alistam tristeza, como o sentimento mais suscitado na audição desta canção).

Relativamente à música *A Tourada (1973)*, as emoções, sensações e sentimentos identificados, foram sobretudo de natureza positiva (*alegria, felicidade, diversão...*) tendo os alunos, registado mais vezes (20 ocorrências), o sentimento de *alegria*. Também aqui as opiniões entre os alunos foram muito semelhantes, e os mesmos significados emocionais, foram atribuídos pelos alunos.

Atendendo que o sentimento *tristeza*, foi o mais inventariado (vinte ocorrências em 26 alunos), com a *Segunda Canção com Lágrimas e alegria*, o mais identificado, na audição de *A Tourada* (20 ocorrências), podemos concluir que as respostas emocionais a estas canções foram, como expectável, semelhantes, entre os alunos da turma de História, o que nos permite verificar que a música cumpre um papel importante na modulação das perceções afetivas e consequentemente nas atitudes dos alunos, em contexto de sala de aula. Estas respostas permitem-nos ainda, e em coerência com as considerações teóricas que alicerçam este trabalho, concluir que a música despertou emoções e sentimentos, que resultaram do defraudar das expectativas dos alunos.

Os resultados obtidos com as músicas apresentadas em Geografia, tendem a demonstrar as mesmas conclusões: que as respostas emocionais dos alunos, às músicas, não registam grande variação, sendo muito similares; que os alunos não

identificaram individualmente respostas emocionais diferentes e que estas respostas, não foram condicionadas por experiências anteriores (considerando ser esta a primeira vez que ouviram as músicas), e que as emoções/sentimentos inventariados revelaram-se congruentes com as nossas expectativas. Estas, assim nos parecem indicar os resultados, modelam, efetivamente, comportamentos e atitudes dos alunos.

CAPÍTULO VII

Considerações Finais

“Ao compreendermos melhor o que é a música, e de onde provém, seremos capazes de compreender melhor as nossas motivações, medos, desejos, memórias e, inclusive, a comunicação em sentido lato” (Levitin, 2007, p. 20). Porque a música, e os mistérios que esta encerra, fascinam-nos, decidimos que esta poderia eleger um bom tema de exploração, no âmbito do trabalho a realizar, para a unidade curricular de iniciação à prática profissional.

Este trabalho, que abraçou a música, como elemento estruturante, teve como principal objetivo perceber se esta em contexto de sala de aula conduziria os alunos a uma aprendizagem significativa. Assente num modelo de ensino-aprendizagem construtivista, as nossas planificações com música ofereciam contributos, para que as nossas intervenções privilegiassem, não somente o saber, mas também o saber fazer e o aprender a aprender.

Desenvolvido no âmbito do processo de formação inicial de professores, este trabalho, subsistiu fundamentalmente das ideias e conceções dos alunos, tendo-se baseado ainda nas nossas reflexões pessoais, sobre as nossas experiências com a utilização da música em contexto de sala de aula. A par do objetivo principal e da questão principal deste trabalho, edificamos outras três questões, de natureza subsidiária, capazes no entanto de nos auxiliar, na compreensão e clarificação da ideia e objetivo principal.

Foram utilizados no âmbito deste estudo métodos diferentes, consoantes os instrumentos e técnicas usadas. Assim e após a análise dos dados recolhidos, seguiu-se todo um processo de análise de conteúdo e análise exploratória de dados, que nos permitiu compreender melhor, as ideias e opiniões dos alunos, sobre a utilização da música nas aulas de História e Geografia.

Como já referido, aquando do nosso enquadramento teórico, a música, encerra em si o poder de evocar emoções. A música é som organizado, indubitavelmente, mas esta organização tem de envolver um qualquer elemento inesperado, para que possa defraudar as nossas expectativas. “As excitações, desânimos e lágrimas que experimentamos com a música são o resultado de as nossas expectativas serem engenhosamente manipuladas por compositores hábeis e pelos músicos que a interpretam” (Levitin, 2007, p. 117). Sendo esta experiência emocional, o motivo que nos faz gostar da música.

Por outro lado, com Damásio (1997, 2000, 2003, 2010) tentamos demonstrar a importância dos sinais emocionais, no processo de raciocínio e como o papel da emoção e dos sentimentos no raciocínio é usualmente benéfico, devendo ser considerado, como auxiliador do raciocínio.

Incluimos ainda no nosso enquadramento teórico, breves referências ao novo paradigma de inteligência, introduzido por Howard Gardner, visão que refuta as concepções mais rígidas e unitárias de inteligência humana, permitindo-nos abordar de entre as suas várias propostas de inteligência, a inteligência musical.

Finalmente e porque este trabalho, não deverá ser descontextualizado da sua gênese, terminamos o nosso enquadramento teórico, fazendo referência às novas consciências e perspectivas, que advêm do movimento das práticas reflexivas, corrente que difunde a ideia do professor reflexivo, capaz de se interrogar sobre a sua prática, competente e flexível nesse questionamento, e que nesta dinâmica se descobre como professor.

Com base nestas ideias, fomos construindo o nosso trabalho, que se focalizou nas ideias, opiniões e percepções dos alunos, sobre a utilização da música nas aulas de História e Geografia.

Neste sentido e relativamente à questão: *a música, contribui para a modelação das percepções afetivas e atitudes dos alunos, em contexto de sala de aula*, há que destacar em primeiro lugar que os alunos inquiridos, referiram sobremaneira que as aulas dinamizadas com recurso à música, suscitam mais interesse e atenção. Por outro lado, os dados e informações analisados, permitem-nos concluir que os alunos, evidenciaram atitudes positivas em relação às músicas apresentadas, e que as emoções/sentimentos experimentados na audição musical, foram os adequados aos contextos temáticos observados em cada experiência educativa. Advém ainda destes dados a ideia de que as nossas escolhas musicais ao imprimirem estados emocionais adequados aos conteúdos temáticos em análise e exploração contribuíram ainda para a compreensão empática dos conteúdos temáticos.

Julgamos, assim poder afirmar que os resultados atestam a eficácia da música, na modulação das atitudes e comportamentos dos alunos. Para além desta constatação inicial, poderíamos ainda acrescentar que à distração e agitação normais, de início de aula, e à distração sempre observável, em determinados alunos, no espaço da sala de aula, seguiam-se, com a audição musical, momentos em que

claramente o silêncio, passava a ser a tónica dominante. Estes acontecimentos foram percebidos pelos alunos, mas igualmente observados e registados, em exercícios de interpretação e reflexão das nossas aulas (ver anexo 9).

Considerando estas primeiras ilações, parece-nos importante articulá-las com a segunda questão, por nós enunciada, e que se prende com *o contributo desempenhado pela música, em contexto de sala de aula*. Parece advir das opiniões dos alunos, vários aspetos que concorrem na enunciação das contribuições acarretadas pela música, para o espaço da sala de aula. Não descuramos, no entanto, o facto de que estamos a construir, conclusões, baseadas nos testemunhos e opiniões dos alunos, incorrendo por este motivo, no risco da subjetividade. Porém, não podemos negligenciar que a par do interesse e atenção suscitados, a música foi também, na opinião dos alunos, um elemento facilitador das aprendizagens.

Encaramos assim que a música, poderá ser um contributo precioso para a facilitação das aprendizagens, sendo certo que, aceitamos os testemunhos dos alunos com alguma prudência,³⁹ acatando que refletem unicamente opiniões subjetivas e individuais.

Estas opiniões, devem porém ser observadas e eventualmente interpretadas à luz de vários fatores. Certamente que convirá, neste sentido, termos presente a ideia de que, para a construção do conhecimento, é forçoso que vários componentes concorram num mesmo sentido. Ou seja, é necessário que os professores tenham uma visão holística dos elementos que constituem o processo de ensino-aprendizagem, para que, na organização do mesmo, na sua planificação, consigam edificar estratégias em torno dos alunos e sobretudo em torno da dimensão aprendizagem por descoberta. Estes foram, de resto, aspetos que nunca descuramos e que (não obstante acreditarmos convictamente que a música interpretaria o papel/elemento diferenciador, na dinamização do processo), sempre tivemos presente, nos momentos de reflexão sobre as nossas planificações.

Parece-nos assim e por esta ordem de razões, que as perceções apresentadas pelos alunos, possam ter tido influência desta ótica que sempre tentamos privilegiar. Por outro lado, ao prepararmos e coordenarmos, as nossas ações e momentos de aprendizagem, em torno dos diferentes estados emocionais, proporcionados pelas

³⁹ (uma vez que não foram criados, por condicionalismos temporais a que somos alheios e que resultam dos normativos legais, contextos específicos – como por exemplo, realização de um teste de etapa – nem recolhidos dados, capazes de nos fornecerem informações mais seguras, na sustentação destas opiniões)

músicas e porque estes (como anteriormente já referido) influenciam a aprendizagem, tenhamos porventura, ajudado os alunos a desenvolver significados mais profundamente sentidos.

Esta constatação parece ter sido mais premente em História, o que faz transparecer a necessidade (sobejamente conhecida) de se intervir de forma mais criativa, no âmbito desta disciplina. Quando nos referimos a criatividade, estamos a considerar criatividade, “no sentido de uma experimentação deliberada” (Sacristán, 1995, p. 131). Estamos a considerar a criatividade dos professores ao contemplarem nas suas planificações, o inesperado, o invulgar, enfim, algo que possa ser raro, desusado e incomum para os seus alunos. Fazendo, como defende o autor acima mencionado, apelos a elementos emocionais, mas tendo igualmente presente que o aluno é importante, e que o professor, tem que saber colocar-se no seu lugar. No fundo, considerar sempre a seguinte ideia: o que gostaria de observar e fazer nesta aula, se fosse eu o aluno?

Esta consciência no entanto, só subsistirá através da reflexão sistemática do desempenho do professor, dos seus ajustamentos ao processo de ensino-aprendizagem, pois por muito inovador e interessante que um recurso hoje se possa apresentar, a rotina, e/ou atitudes mais comodistas, acabarão por desvirtuá-lo completamente do processo.

Regressando à música, e à última questão subsidiária por nós levantada, *quais as opiniões dos alunos, sobre a utilização da música, nas aulas de História e Geografia*, o nosso estudo permite chegar a várias conclusões, algumas aliás já mencionadas: de que a música, se institui como um recurso inovador e diferente no processo de ensino-aprendizagem da História e Geografia; que se estabelece como despoletadora de interesse, como algo “*cativante*” que desperta atenções e facilita as aprendizagens; que se mostra também como importante fornecedora de informação e dados relevantes na análise e interpretação dos conteúdos temáticos, contribuindo, na disciplina de História - para a evidência histórica (necessária na construção pelos alunos, do conhecimento histórico). Parece-nos por exemplo, interessante a opinião de um aluno que afirma, “*a História, ao som da música compreende-se muito melhor. E os alunos (...) ouvem a música e começam a perceber alguma coisa, o que é bom*”.

A música, com o seu excecional poder de evocar emoções, sensibiliza e atrai com o seu *élan* especial, os alunos, para a História e para a Geografia (e para as aprendizagens de uma maneira geral). Citando algumas das opiniões expressas pelos alunos a música, “faz (...) sensibilizar” permite, “*experimentar as sensações anteriormente sentidas*”, “*é uma maneira nova e diferente de aprender*”, “*um auxílio para uma melhor compreensão da matéria abordada*”. Esta teve, nas nossas aulas, um efeito surpresa, para os alunos, mas também para nós, que por muito que tentássemos imaginar as reações e respostas destes, às experiências pensadas através da vertente musical, ficávamos sempre surpreendidos com as atitudes e comportamentos dos alunos.

Porém e não querendo cair no erro da repetição, não podemos deixar de considerar a importância da reflexão sistemática, da nossa ação, para o contributo do sucesso da música, nas nossas aulas. A descrição sistemática do nosso desempenho, as suas interpretações, ancoradas nas nossas orientadoras, o confronto com os nossos comportamentos, e a perspetiva das transformações necessárias, contribuíram, no todo, para que a proposta de trabalho aportada na música funcionasse, numa experiência de iniciação à prática profissional.

Tendo em conta os dados recolhidos, e as informações de que dispomos, não podemos apresentar uma opinião segura sobre se a música, utilizada em contexto de sala de aula, conduzirá ao despertar de uma aprendizagem significativa. No entanto, baseando-nos nas conceções enunciadas pelos alunos, nas nossas observações e constatações, baseando-nos naquilo que vivenciamos, com estes alunos, ao longo desta pequena experiência, não podemos negar que a música deve ser um recurso pedagógico a privilegiar no processo de ensino-aprendizagem, da História e da Geografia, não apenas como elemento motivador, ou de despertar de atenção no início das aulas, mas como base de apoio a toda a dinamização das atividades e experiências educativas.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alegre, M (1992). Adriano Trovador do tempo novo. In *Recordar Adriano Correia de Oliveira*. Seixal: Edição da Comissão de Homenagem a Adriano Coreia de Oliveira.
- Alegre, M (1979). *Praça da Canção*. Mem Martins: Livros de Bolso Europa-América.
- Almeida, A.V. (1993). *O que é Música*. Lisboa: Difusão cultural.
- Altet, M. (1997). *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget Editora.
- Andrade, L. (2007). *A Técnica do Diferencial Semântico para Avaliação de Fenómenos Acústicos no Interior de Aeronaves*. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Andrade, P., & Konkiewitz, E. (2011). Brain and the music: a window to the comprehension of the interactive brain functioning. *Ciências & Cognição*. Vol. 16 (1), pp. 137-164.
- Antunes, C. (2006). *Estimular las inteligências múltiplas*. Madrid: Narcea, S. A de Ediciones.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- Barreira, A. ; Moreira, M. (2008). *Sinais da História*. Lisboa: Edições Asa.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva

- Bennett, R. (1982). *History of music*. Cambridge: University Press.
- Bernstein, L. (1954). *The Joy of Music*. New York: Simon and Schuster, Inc.
- Borges, M.J.; Cardoso, J.P (2008). *História da Música Vol.I*. s.l.: Sebenta Editora.
- Câmara, A. C., Ferreira, C.C., Silva, L. U., Alves, M. L. & Brazão, M. M. (2001). *Geografia, Orientações Curriculares, 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.
- Candé, R. (1980). *O convite à música*. Lisboa: Edições 70.
- Carmo, H., Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade aberta
- Cartaxo, A. (1996). *Ao sabor da Música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cruz, J.F., Gomes, A.R., Roriz, F., Parente, F., Amorim, P., Dias, B., & Paiva, P. (2008). Avaliação das dimensões psicológicas nos comportamentos de exercício, desporto e actividade física em estudantes universitários: Características psicométricas de medidas das atitudes face ao exercício físico e dos estados de humor e afectivos associados à sua prática. In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Eds.), *Actas da XIII conferência internacional de avaliação psicológica: Formas e contextos*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Damásio, A. (1997). *O erro de Descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2000). *O sentimento de si: O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América.

- Damásio, A. (2003). *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América.
- Damásio, A. (2010). *O livro da consciência: a construção do cérebro consciente*. Maia: Circulo de Leitores.
- Dinis, M.C.M. (2006). *O uso da música na aula de História: Concepções de professores*. (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Portugal.
- Febvre, L. (1989). *Combates pela História*. Lisboa: Editorial Presença
- Gama, M. C. (1994). *A teoria das Inteligências Múltiplas ou a descoberta das diferenças*. Vol. 1, nº 2, p.13-20.
Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40361994000100003&script=sci_abstract
- Garcia, C. M. (1997). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 51-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Gardner, H. (1998). *Inteligências múltiplas: La teoria en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Ghidlione, R., Matalon, B. (1993). *O inquérito, teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gleitman, H. (1993). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gleitman, H., Fridlung, A. J., Reiseberg, D. (2009). *Psicologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goleman, D. (2006). *Inteligência Emocional*. Lisboa: Sábado.

- Hargreaves, D. J. (2002). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Editorial Graó.
- Harris, M. (2009). *Music and the young mind: Enhancing brain development and engaging learning*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Herzfeld, F. (s.d.). *Nós e a Música*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Ilari, B. (2005, Outubro IX). A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. *Revista electrónica de musicologia*. Disponível em: http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMy9-1/ilari.pdf
- Jäncke, L. (2008, August 8). Music, memory and emotion. *Journal of Biology*. Disponível em: <http://jbiol.com/content/7/6/21>
- Jensen, E. (2002). *O cérebro, a bioquímica e as aprendizagens*. Lisboa: Edições Asa.
- Ketele, J. M., Roegiers, X. (1993). *Metodologia da recolha de dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hérbert, M., Goyette, G., e Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Inst. Piaget.
- Leutwyler, K. (2001, January 22). Exploring the musical brain. *Scientific American*. Disponível em: http://cogweb.ucla.edu/ep/Music_Leutwyler_01.html.
- Levitin, D. (2007). *Uma paixão humana: o seu cérebro e a música*. Lisboa: Editorial Bizâncio Lda.

- Levitin, D. (2006). Em busca da mente musical. In B.S. Ilari (Org.), *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música - da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR.
- Lopes, L., Nogueira-Martins, L. A., Andrade, A. L., Barros, A. L. (2011). Escala de diferencial semântico para avaliação da percepção de pacientes hospitalizados frente ao banho. *Acta Paulista de Enfermagem*, s.v., 815-820.
Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307023880015&idp=1&cid=2338067>
- Maturana, H. (2002). *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG
- Merriam, A. (1964). *The Antropology of music*. Disponível em:
http://books.google.pt/books?id=4bUAFf8CWosC&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Maron, P. (2003). *Afinando os ouvidos: um guia para quem quer saber mais e ouvir melhor música clássica*. São Paulo: Annablume Editora.
- Ministério da Educação (1991). *Programa de História*. Vol. II. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, M. C. (2003). *E ensino da História numa escola em transformação*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas
- Nóvoa, A. (1997). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.

- Oliveira, R. A., Paixão, R., Page, R. C. Carlton, J. L. & Uwah, C. (2003).
Percepções de estudantes sobre psicoterapia, psicoterapeutas e
psicoterapia de grupo em dois países: Portugal e Estados Unidos da
América. *Interacções*, 5, 52-66.
- Pahlen, K. (1991). *Nova História Universal da Música*. São Paulo:
Melhoramentos.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências
sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raposo, E. M. (2005, Abril 25). O canto e o cante a alma do povo. *Público*.
Disponível em:
http://cantoeresintervencao.com.sapo.pt/ERAPOSO_OcantoeoCante.pdf
- Raposo, E. M. (2007). *Canto de intervenção*. Lisboa: Público.
- Rickard, N. S., Toukhsati, S. R., & Field, E. (2005, December). The effect of
music on cognitive performance: Insight from neurobiological and
animal studies. *Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews*.
Disponível em: <http://bcn.sagepub.com/content/4/4/235.short>
- Sá- Chaves, I. (2002). *A construção de conhecimento pela análise reflexiva de
praxis*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sacks, O. (2008). *Musicophilia: Tales of music and the brain*. London: Picador.
- Sacristán, J.G. (1995). Consciência e acção sobre a prática como libertação
profissional dos professores. In António Nóvoa (Coord.), *Profissão
Professor*. (pp.63-92). Porto: Porto Editora.

- Schön, D. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In António Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação*. (pp. 77-91). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lda.
- Silva, A., Pinto, J. (1987). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, L (s.d.). Educação pela arte. *Departamento de Artes e Ofícios, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro*. Disponível em:
http://www.quadernsdigitais.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.DescargaArticuloIU.descarga&tipo=PDF&articulo_id=10728
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stefani, G. (1986). *Compreender a Música*. Lisboa: Editorial Presença.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1987). A análise de conteúdo. In Silva, A.S., Pinto, J. M. (Orgs). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valls Gorina, M. (1971). *Que é a Música? Reflexões em torno do facto musical*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Vieira de Carvalho, M. (1999). *Razão e sentimento na comunicação musical*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Músicas

Afonso, J. (1963). Os Vampiros. In *Os Vampiros*. (Faixa 1, 2 min., 52 seg.). s.l., s.e.

Afonso, J. (2003). [CD]. Menina dos olhos tristes. In *Abril antes de Abril*. (Faixa 10, 4 min., 31 seg.). Lisboa: Movieplay.

Afonso, J. (2004). [CD]. Venham mais cinco. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 14, 2 min., 56 seg.). Lisboa: EMI – Valentim de Carvalho

Afonso, J. (2004). [CD]. Grândola Vila Morena. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 16, 3 min., 27 seg.). Lisboa: Movieplay

Branco, J. M. (1996). [CD]. Mudam-se os tempos mudam-se as vontades. In *Mudam-se os tempos mudam-se as vontades*. (Faixa 10, 4 min., 36 seg.). Lisboa: Movieplay

Carvalho, P. (2004). [CD]. E Depois do Adeus. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 15, 3 min., 20 seg.). Lisboa: Movieplay

Collins, P. (1989).[CD]. Another day in paradise. In *But Seriously*. (Faixa 7, 5 min., 22 seg.). s.l. WEA

Godinho, S. (1990). [CD]. Liberdade. In *À Queima-Roupa*. (Faixa 1, 3 min., 16 seg.). Lisboa: Polygram Discos.

Mariza. (2001). [CD]. Ó Gente da minha terra. In *Fado em mim*. (Faixa 5, 4 min., 02 seg.). s.l.: World Connection

Mendes, C. (2004). [CD]. Segunda canção com lágrimas. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 1*. (Faixa 12, 3 min., 27 seg.). Lisboa: Movieplay

- Oliveira, A. C. (2003). [CD]. Cantar da Emigração. In *Abril antes de Abril*. (Faixa 11, 2 min., 53 seg.). Lisboa: Movieplay.
- Oliveira, A. C. (2004). [CD]. Canção com lágrimas. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 1*. (Faixa 11, 3 min., 14 seg.). Lisboa: Movieplay.
- Oliveira, A. C. (2004). [CD]. Trova do Vento que Passa. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 13, 3 min., 19 seg.). Lisboa: Movieplay.
- Rio Grande (1996).[CD]. Postal dos Correios. In *Postal dos Correios* (Faixa 1, 2 min., 40 seg.). Lisboa: EMI.
- Tordo, F. (2004). [CD]. A Tourada. In *25 Abril 30 Anos – Canções De Luta E Liberdade 2* (Faixa 4, 3 min., 22 seg.). Lisboa: Movieplay
- U2 (2002). [CD]. Miss Sarajevo. In *U2 - The Best of 1990-2000 (Special Edition)*. (Faixa 6, 4 min., 32 seg.). s.l. Island Records.
- Various (1985).). [CD]. We are the world. In *We are the world*. (Faixa 1, 7 min., 02 seg.). s.l.: Polygram

ANEXOS

ANEXO 1

Diferencial Semântico

e

Inventário de sensações

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO
SECUNDÁRIO.

*"Pouco importam as notas na música,
o que conta são as sensações produzidas por elas."*

Ouve **com atenção** a música que se segue: **Postal dos Correios**

1. Ao ouvires esta música, experimentaste uma série de sensações. **Referencia** essas sensações.

2. *Esta música, para mim, é.*

(assinala com uma cruz na posição que mais se aproxima da tua opinião).

Alegre	— — — — —	Triste
Bonita	— — — — —	Feia
Agradável	— — — — —	Desagradável
Harmoniosa	— — — — —	Desarmoniosa
Calma	— — — — —	Agitada
Emocionante	— — — — —	Desinteressante
Divertida	— — — — —	Aborrecida
Original	— — — — —	Banal
Relaxante	— — — — —	Stressante
Simples	— — — — —	Complexa
Feliz	— — — — —	Infeliz
Boa	— — — — —	Má

Obrigada

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO
SECUNDÁRIO.

*"Pouco importam as notas na música,
o que conta são as sensações produzidas por elas."*

Ouve **com atenção** a música que se segue: **Miss Sarajevo**

1. Ao ouvires esta música, experimentaste uma série de sensações. **Referencia** essas sensações.

2. *Esta música, para mim, é.*

(assinala com uma cruz na posição que mais se aproxima da tua opinião).

Alegre	— — — — —	Triste
Bonita	— — — — —	Feia
Agradável	— — — — —	Desagradável
Harmoniosa	— — — — —	Desarmoniosa
Calma	— — — — —	Agitada
Emocionante	— — — — —	Desinteressante
Divertida	— — — — —	Aborrecida
Original	— — — — —	Banal
Relaxante	— — — — —	Stressante
Simples	— — — — —	Complexa
Feliz	— — — — —	Infeliz
Boa	— — — — —	Má

Obrigada

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO
SECUNDÁRIO.

*"Pouco importam as notas na música,
o que conta são as sensações produzidas por elas."*

OUVE COM ATENÇÃO A MÚSICA QUE SE SEGUE:

SEGUNDA CANÇÃO COM LÁGRIMAS (1972)

Música: Fernando Guerra

Letra: Manuel Alegre

Intérprete: Carlos Mendes

1. Ao ouvires esta música, experimentaste uma série de sensações. **Referencia** essas sensações.

2. *Esta música, para mim, é.*

(assinala com uma cruz na posição que mais se aproxima da tua opinião).

Alegre	_____	Triste
Bonita	_____	Feia
Agradável	_____	Desagradável
Harmoniosa	_____	Desarmoniosa
Calma	_____	Agitada
Emocionante	_____	Desinteressante
Divertida	_____	Aborrecida
Original	_____	Banal
Relaxante	_____	Stressante
Simples	_____	Complexa
Feliz	_____	Infeliz
Boa	_____	Má

Obrigada

UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS
MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO
SECUNDÁRIO.

*"Pouco importam as notas na música,
o que conta são as sensações produzidas por elas."*

OUVE COM ATENÇÃO A MÚSICA QUE SE SEGUE:

A TOURADA (1973)

Música: Fernando Tordo

Letra: Ary dos Santos

Intérprete: Fernando Tordo

1. Ao ouvires esta música, experimentaste uma série de sensações. **Referencia** essas sensações.

2. *Esta música, para mim, é.*

(assinala com uma cruz na posição que mais se aproxima da tua opinião).

Alegre	_____	Triste
Bonita	_____	Feia
Agradável	_____	Desagradável
Harmoniosa	_____	Desarmoniosa
Calma	_____	Agitada
Emocionante	_____	Desinteressante
Divertida	_____	Aborrecida
Original	_____	Banal
Relaxante	_____	Stressante
Simples	_____	Complexa
Feliz	_____	Infeliz
Boa	_____	Má

Obrigada

Anexo 2

Inquérito por questionário

**MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO
PES
QUESTIONÁRIO**

Em baixo encontrarás um conjunto de frases relacionadas com a utilização da **música** nas aulas da disciplina de Geografia. Assinala com uma cruz (X) o teu grau de concordância com elas usando a seguinte escala:

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com a tua opinião. Não tens que te identificar em nenhuma parte do questionário, pelo que as tuas respostas são **anónimas**.

Sexo

Masculino Feminino

I

1. Estive mais **atento** à aula por causa das **músicas** que foram apresentadas pela professora.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO
PES
QUESTIONÁRIO

Em baixo encontrarás um conjunto de frases relacionadas com a utilização da **música** nas aulas da disciplina de Geografia. Assinala com uma cruz (X) o teu grau de concordância com elas usando a seguinte escala:

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com a tua opinião. Não tens que te identificar em nenhuma parte do questionário, pelo que as tuas respostas são **anónimas**.

Sexo

Masculino Feminino

I

1. Estive mais **atento** à aula por causa das **músicas** que foram apresentadas pela professora.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

3. A aula foi mais **interessante** para mim porque a professora utilizou **músicas** para ensinar a matéria.

- 1. Discordo completamente
- 2. Discordo bastante
- 3. Discordo
- 4. Nem concordo, nem discordo
- 5. Concordo
- 6. Concordo bastante
- 7. Concordo completamente

4. Quando se usam músicas nas aulas de Geografia **aprendo** mais facilmente.

- 1. Discordo completamente
- 2. Discordo bastante
- 3. Discordo
- 4. Nem concordo, nem discordo
- 5. Concordo
- 6. Concordo bastante
- 7. Concordo completamente

II

Utiliza o espaço de baixo para escreveres a tua opinião sobre a **utilização de músicas nas aulas de Geografia**. Podes escrever da forma que entenderes.

~~meu~~ A utilização de músicas ~~em~~ nas aulas de Geografia é mais interessante e faz-nos perceber melhor a matéria e nos sensibilizar com os problemas. Gostei muito das suas aulas.

OGZO

Obrigada pela tua colaboração

MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E

SECUNDÁRIO

PES

QUESTIONÁRIO

Em baixo encontrarás um conjunto de frases relacionadas com a utilização da **música** nas aulas da disciplina de Geografia. Assinala com uma cruz (X) o teu grau de concordância com elas usando a seguinte escala:

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com a tua opinião. Não tens que te identificar em nenhuma parte do questionário, pelo que as tuas respostas são **anónimas**.

Sexo

- Masculino Feminino

I

1. Estive mais **atento** à aula por causa das **músicas** que foram apresentadas pela professora.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

3. A aula foi mais **interessante** para mim porque a professora utilizou **músicas** para ensinar a matéria.

- 1. Discordo completamente
- 2. Discordo bastante
- 3. Discordo
- 4. Nem concordo, nem discordo
- 5. Concordo
- 6. Concordo bastante
- 7. Concordo completamente

4. Quando se usam músicas nas aulas de Geografia **aprendo** mais facilmente.

- 1. Discordo completamente
- 2. Discordo bastante
- 3. Discordo
- 4. Nem concordo, nem discordo
- 5. Concordo
- 6. Concordo bastante
- 7. Concordo completamente

II

Utiliza o espaço de baixo para escreveres a tua opinião sobre a **utilização de músicas nas aulas de Geografia**. Podes escrever da forma que entenderes.

As músicas cativam-me e são um auxílio para uma melhor compreensão da matéria abordada. Todas as músicas apresentadas foram ~~as~~ esclarecedoras em relação às lições dadas, foram muito adequadas.

Agradeço as aulas da prof. Carla, aprendi muito bem com ela.

Og 25

Obrigada pela tua colaboração

**MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO
PES
QUESTIONÁRIO**

Em baixo encontrarás um conjunto de frases relacionadas com a utilização da **música** nas aulas da disciplina de Geografia. Assinala com uma cruz (X) o teu grau de concordância com elas usando a seguinte escala:

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com a tua opinião. Não tens que te identificar em nenhuma parte do questionário, pelo que as tuas respostas são **anónimas**.

Sexo

- Masculino Feminino

I

1. Estive mais **atento** à aula por causa das **músicas** que foram apresentadas pela professora.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

3. A aula foi mais **interessante** para mim porque a professora utilizou **músicas** para ensinar a matéria.

- 1. Discordo completamente
- 2. Discordo bastante
- 3. Discordo
- 4. Nem concordo, nem discordo
- 5. Concordo
- 6. Concordo bastante
- 7. Concordo completamente

4. Quando se usam músicas nas aulas de Geografia **aprendo** mais facilmente.

- 1. Discordo completamente
- 2. Discordo bastante
- 3. Discordo
- 4. Nem concordo, nem discordo
- 5. Concordo
- 6. Concordo bastante
- 7. Concordo completamente

II

Utiliza o espaço de baixo para escreveres a tua opinião sobre a **utilização de músicas nas aulas de Geografia**. Podes escrever da forma que entenderes.

Eu creio que a utilização de músicas nas aulas de Geografia é bom porque nos cativa; mesmo e ajuda-nos a compreender a matéria. ✓

facilitar

OG 15

Obrigada pela tua colaboração

**MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO
PES
QUESTIONÁRIO**

Em baixo encontrarás um conjunto de frases relacionadas com a utilização da **música** nas aulas da disciplina de História. Assinala com uma cruz (X) o teu grau de concordância com elas usando a seguinte escala:

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com a tua opinião. Não tens que te identificar em nenhuma parte do questionário, pelo que as tuas respostas são **anónimas**.

Sexo

Masculino

Feminino

I

1. Estive mais **atento** à aula por causa das **músicas** que foram apresentadas pela professora.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante X
7. Concordo completamente

3. A aula foi mais **interessante** para mim porque a professora utilizou **músicas** para ensinar a matéria.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente ✕

4. Quando se usam músicas nas aulas de História **aprendo** mais facilmente.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
- ✕6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

II

Utiliza o espaço de baixo para escreveres a tua opinião sobre a **utilização de músicas nas aulas de História**. Podes escrever da forma que entenderes.

Ter uma aula com música é muito divertida a matéria torna-se mais interessante e nós, alunos estamos com mais atenção.
A História ao som da música compreende-se muito melhor e os alunos que às vezes são distraídos, ouvem a música e começam a perceber alguma coisa, o que é bom.
Adoroi ter aulas de História com música!! :)

0 H/14

Obrigada pela tua colaboração

**MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO
PES
QUESTIONÁRIO**

Em baixo encontrarás um conjunto de frases relacionadas com a utilização da **música** nas aulas da disciplina de História. Assinala com uma cruz (X) o teu grau de concordância com elas usando a seguinte escala:

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com a tua opinião. Não tens que te identificar em nenhuma parte do questionário, pelo que as tuas respostas são **anónimas**.

Sexo

Masculino

Feminino

I

1. Estive mais **atento** à aula por causa das **músicas** que foram apresentadas pela professora.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

3. A aula foi mais **interessante** para mim porque a professora utilizou **músicas** para ensinar a matéria.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concorde
6. Concorde bastante
7. Concorde completamente

4. Quando se usam músicas nas aulas de História **aprendo** mais facilmente.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concorde
6. Concorde bastante
7. Concorde completamente

II

Utiliza o espaço de baixo para escreveres a tua opinião sobre a **utilização de músicas nas aulas de História**. Podes escrever da forma que entenderes.

A utilização das músicas nas aulas de história é uma mais valia, pois torna as aulas muito mais interessantes e torna a matéria mais fácil de aprender. Daí (prazer) ter aulas sem música!

falta

OH

Obrigada pela tua colaboração

**MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E
SECUNDÁRIO
PES
QUESTIONÁRIO**

Em baixo encontrarás um conjunto de frases relacionadas com a utilização da **música** nas aulas da disciplina de História. Assinala com uma cruz (X) o teu grau de concordância com elas usando a seguinte escala:

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

Não existem respostas certas ou erradas. Responde de acordo com a tua opinião. Não tens que te identificar em nenhuma parte do questionário, pelo que as tuas respostas são **anónimas**.

Sexo

Masculino Feminino

I

1. Estive mais **atento** à aula por causa das **músicas** que foram apresentadas pela professora.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

3. A aula foi mais **interessante** para mim porque a professora utilizou **músicas** para ensinar a matéria.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

4. Quando se usam músicas nas aulas de História **aprendo** mais facilmente.

1. Discordo completamente
2. Discordo bastante
3. Discordo
4. Nem concordo, nem discordo
5. Concordo
6. Concordo bastante
7. Concordo completamente

II

Utiliza o espaço de baixo para escreveres a tua opinião sobre a **utilização de músicas nas aulas de História**.
Podes escrever da forma que entenderes.

Penso que a utilização da música nas aulas de História, poderia
ser uma forma de cativar mais a nossa atenção, mantendo-nos
mais interessados nas aulas. Assim poderia acabar-se com
a ideia de que as aulas de história são aborrecidas.] eitu

04 22

Obrigada pela tua colaboração

Anexo 3

Correspondências de códigos para designação dos instrumentos de
recolha de dados

TURMA 9º 1 HISTÓRIA		
Códigos dos Alunos	Código das Opiniões dos Alunos	Código Inventário de Sensações
Aluno H1	OAH1	ISH1
Aluno H2	OAH2	ISH2
Aluno H3	OAH3	ISH3
Aluno H4	OAH4	ISH4
Aluno H5	OAH5	ISH5
Aluno H6	OAH6	ISH6
Aluno H7	OAH7	ISH7
Aluno H8	OAH8	ISH8
Aluno H9	OAH9	ISH9
Aluno H10	OAH10	ISH10
Aluno H11	OAH11	ISH11
Aluno H12	OAH12	ISH12
Aluno H13	OAH13	ISH13
Aluno H14	OAH14	ISH14
Aluno H15	OAH15	ISH15
Aluno H16	OAH16	ISH16
Aluno H17	OAH17	ISH17
Aluno H18	OAH18	ISH18
Aluno H19	OAH19	ISH19
Aluno H20	OAH20	ISH20
Aluno H21	OAH21	ISH21
Aluno H22	OAH22	ISH22
Aluno H23	OAH23	ISH23
Aluno H24	OAH24	ISH24
Aluno H25	OAH25	ISH25
Aluno H26	OAH25	ISH25

Correspondências de códigos utilizados para designação dos alunos e dos instrumentos de recolha de dados.

TURMA 8º 1 GEOGRAFIA		
Códigos dos Alunos	Código das Opiniões dos Alunos	Código Inventário de Sensações
Aluno G1	OAG1	ISG1
Aluno G2	OAG2	ISG2
Aluno G3	OAG3	ISG3
Aluno G4	OAG4	ISG4
Aluno G5	OAG5	ISG5
Aluno G6	OAG6	ISG6
Aluno G7	OAG7	ISG7
Aluno G8	OAG8	ISG8
Aluno G9	OAG9	ISG9
Aluno G10	OAG10	ISG10
Aluno G11	OAG11	ISG11
Aluno G12	OAG12	ISG12
Aluno G13	OAG13	ISG13
Aluno G14	OAG14	ISG14
Aluno G15	OAG15	ISG15
Aluno G16	OAG16	ISG16
Aluno G17	OAG17	ISG17
Aluno G18	OAG18	ISG18
Aluno G19	OAG19	ISG19
Aluno G20	OAG20	ISG20
Aluno G21	OAG21	ISG21
Aluno G22	OAG22	ISG22
Aluno G23	OAG23	ISG23
Aluno G24	OAG24	ISG24
Aluno G25	OAG25	ISG25
Aluno G26	OAG25	ISG25

Correspondências de códigos utilizados para designação dos alunos e dos instrumentos de recolha de dados.

Anexo 4

Dossiers de Trabalho

História



A HISTÓRIA ATRAVÉS DA MÚSICA

The musical score is written for a single melodic line in a single system. It begins with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The score is divided into several measures, each marked with a circled number from 1 to 7. Measure 1 is marked with a circled 1. Measure 2 is marked with a circled 2. Measure 3 is marked with a circled 3. Measure 4 is marked with a circled 4. Measure 5 is marked with a circled 5. Measure 6 is marked with a circled 6. Measure 7 is marked with a circled 7 and labeled "Chorus ad lib.". Measure 8 is marked with "pour finir". Measure 9 is marked with "O.S. AL CODA". The score concludes with a double bar line and a final note. Below the main score, the word "CODA" is written in a larger font, followed by a short musical phrase consisting of a few notes on a treble clef.



TROVA DO VENTO QUE PASSA (1963)

Música: António Portugal

Letra: Manuel Alegre

Intérprete: Adriano Correia de Oliveira

Pergunto ao vento que
passa
notícias do meu país
e o vento cala a desgraça
o vento nada me diz.
(...)

Pergunto à gente que passa
por que vai de olhos no
chão.
Silêncio -- é tudo o que tem
quem vive na servidão.

(...)

Eu vi-te crucificada
nos braços negros da fome.
E o vento não me diz nada
só o silêncio persiste.

(...)
E a noite cresce por dentro
dos homens do meu país.
Peço notícias ao vento
e o vento nada me diz.

Mas há sempre uma
candeia
dentro da própria desgraça
há sempre alguém que
semeia

canções no vento que
passa.

Mesmo na noite mais triste
em tempo de servidão
há sempre alguém que
resiste
há sempre alguém que diz
não.

Fonte:
<http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/adriano-trovaAoVentoQuePassa.html>, acedido em 10 de Maio de 2012.

OS VAMPIROS (1963)

Música: José Afonso

Letra: José Afonso

Intérprete: José Afonso

No céu cinzento sob o astro
mudo
Batendo as asas Pela noite
calada
Vêm em bandos Com pés de
veludo
Chupar o sangue Fresco da
manada
Se alguém se engana com
seu ar sisudo
E lhes franqueia As portas à
chegada
Eles comem tudo Eles
comem tudo
Eles comem tudo E não
deixam nada [Bis]
A toda a parte Chegam os
vampiros
Poisam nos prédios Poisam
nas calçadas

Trazem no ventre Despojos
antigos
Mas nada os prende Às
vidas acabadas
São os mordomos Do
universo todo
Senhores à força
Mandadores sem lei
Enchem as tulhas Bebem
vinho novo
Dançam a ronda No pinhal
do rei
Eles comem tudo Eles
comem tudo
Eles comem tudo E não
deixam nada
No chão do medo Tombam
os vencidos
Ouvem-se os gritos Na noite
abafada

Jazem nos fossos Vítimas
dum credo
E não se esgota O sangue da
manada
Se alguém se engana Com
seu ar sisudo
E lhes franqueia As portas à
chegada
Eles comem tudo Eles
comem tudo
Eles comem tudo E não
deixam nada
Eles comem tudo Eles
comem tudo
Eles comem tudo E não
deixam nada.

Fonte:
<http://alfarrabio.di.uminho.pt/zeca/cancoes/29.html>, acedido em 10 de Maio de 2012.

Cantar da ... (1970)

Música: José Niza

Letra: Rosalía de Castro

Intérprete: Adriano Correia de Oliveira



Este parte, aquele parte
e todos, todos se vão
Galiza ficas sem homens
que possam cortar teu pão
Tens em troca
órfãos e órfãs
tens campos de solidão
tens mães que não têm filhos
filhos que não têm pai

Coração
que tens e sofre
longas ausências mortais
viúvas de vivos mortos
que ninguém consolará.

Fonte: <http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/adriano-cantarDeF.html>, accedido em 10 de Maio de 2012.

CANÇÃO COM LÁGRIMAS (1970)

Música: Adriano Correia de Oliveira

Letra: Manuel Alegre

Intérprete: Adriano Correia de Oliveira

Eu canto para ti o mês de giestas
O mês de morte e crescimento ó meu amigo
Como um cristal partindo-se plangente
No fundo da memória perturbada

Eu canto para ti o mês onde começa a mágoa
E um coração poisado sobre a tua ausência
Eu canto um mês com lágrimas e sol o grave
mês
Em que os mortos amados batem à porta do
poema

Porque tu me disseste quem me dera em
Lisboa
Quem me dera em Maio depois morreste
Com Lisboa tão longe ó meu irmão tão breve
Que nunca mais acenderás no meu o teu

cigarro

Eu canto para ti Lisboa à tua espera
Teu nome escrito com ternura sobre as águas
E o teu retrato em cada rua onde não passas
Trazendo no sorriso a flor do mês de Maio

Porque tu me disseste quem me dera em Maio
Porque te vi morrer eu canto para ti
Lisboa e o sol, Lisboa com lágrimas
Lisboa à tua espera ó meu irmão tão breve

Fonte: natura.di.uminho.pt/~jj/musica/.../adriano-cancaoComLagrmas.html, accedido em 10 de Maio de 2012.

Menina dos olhos tristes (1971)

Música: Zeca Afonso

Letra: Reinaldo Ferreira

Intérprete: Adriano Correia de Oliveira, Zeca Afonso

Vamos senhor pensativo
olhe o cachimbo a apagar
o soldadinho não volta
do outro lado do mar
Senhora de olhos cansados
porque a fátiga o tear
o soldadinho não volta
do outro lado do mar
Anda bem triste um amigo
uma carta o fez chorar
o soldadinho não volta
do outro lado do mar

A lua que é viajante
é que nos pode informar
o soldadinho já volta
está mesmo quase a chegar
Vem numa caixa de pinho
do outro lado do mar
desta vez o soldadinho
nunca mais se faz ao mar

Fonte: <http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/html/adriano-meninaDosOlhosTristes.html>, accedido em 10 de Maio de 2012.

SEGUNDA CANÇÃO COM LÁGRIMAS (1972)

Música: **Fernando Guerra**

Letra: **Manuel Alegre**

Intérprete: **Carlos Mendes**

Meu amigo cantava
Dizem que cantava
E de repente
Quebraram-se nas veias os relógios onde
Os ponteiros marcavam
vinte e cinco anos

Vinte cinco mapas
Vinte e cinco viagens para sempre adiadas.
Meu amigo quebrou-se como se fosse de
vidro.
Ficaram vinte e cinco pedaços de um homem.

Vinte e cinco navios

Fonte: <http://pracada poesia.blogspot.pt/2009/05/segunda-cancao-com-lagrimas.html>, acedido em 10 de Maio de 2012.

A TOURADA (1973)

Música: **Fernando Tordo**

Letra: **Arv dos Santos**

Intérprete: **Fernando Tordo**

Não importa sol ou
sombra
camarotes ou barreiras
toureamos ombro a
ombro
as feras.
Ninguém nos leva ao
engano
toureamos mano a mano
só nos podem causar
dano
espera.

Entram guizos chocas e
capotes
e mantilhas pretas
entram espadas chifres e
derrotes
e alguns poetas
entram bravos cravos e
dichotes
porque tudo o mais
são tretas.

Entram vacas depois dos
forcados
que não pegam nada.

Soam brados e olés dos
nabos
que não pagam nada
e só ficam os peões de
brega
cuja profissão
não pega.

Com bandarilhas de
esperança
afugentamos a fera
estamos na praça
da Primavera.

Nós vamos pegar o
mundo
pelos cornos da desgraça
e fazermos da tristeza
graça.

Entram velhas doidas e
turistas
entram excursões
entram benefícios e
cronistas
entram aldrabões
entram marialvas e

coristas
entram galifões
de crista.

Entram cavaleiros à
garupa
do seu heroísmo
entra aquela música
maluca
do passodoblismo
entra a aficionada e a
caduca
mais o snobismo
e cismo...

Entram empresários
moralistas
entram frustrações
entram antiquários e
fadistas
e contradições
e entra muito dólar muita
gente
que dá lucro as milhões.

E diz o inteligente
que acabaram as canções.



JOSÉ MÁRIO BRANCO – MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM-SE AS VONTADES

01. ABERTURA (GARE D'AUSTERLITZ) - instrumental - 2:29
02. CANTIGA PARA PEDIR DOIS TOSTÕES (Sérgio Godinho / José Mário Branco) - 4:33
03. CANTIGA DO FOGO E DA GUERRA (Sérgio Godinho / José Mário Branco) - 2:57
04. O CHARLATÃO (Sérgio Godinho / José Mário Branco) - 4:14
05. QUEIXA DAS ALMAS JOVENS CENSURADAS (Natalia Correia / José Mário Branco) - 4:15
06. NEVOEIRO (José Mário Branco) - 4:11
07. MARIAZINHA (José Mário Branco) - 4:16
08. CASA COMIGO MARTA (Sérgio Godinho / José Mário Branco) - 2:26
09. PERFILADOS DE MEDO (Alexandre O'Neil / José Mário Branco) - 7:13
10. MUDAM-SE OS TEMPOS, MUDAM-SE AS VONTADES (Luís de Camões / José Mário Branco) - 2:55



Gravação em 8 pistas no Strawberry Studio de Michel Mague no Château d'Hérouville (França)
Arranjos e direcção musical: José Mário Branco
Capa de José Rodrigues

Editado originalmente em LP Sasseti, Novembro de 1971



Marcelo Caetano tenta sustentar a derroçada. Desenho de Abel Manta; J. Abel Manta, Cartoons. Digitalização a

XIII. Amadora. CIL. p. 261.



Tomada de posse de Marcelo Caetano (27 de Setembro de 1968) – a acção inicial do seu governo levou os portugueses a acreditar na liberalização do regime.

Fonte: <http://algarvehistoriacultura.blogspot.pt/2009/08/hocentenario-de-marcelo-caetano.html>

Mudam-Se Os Tempos, Mudam-se As Vontades (1971)
Letra Luís Vaz de Camões
José Mário Branco

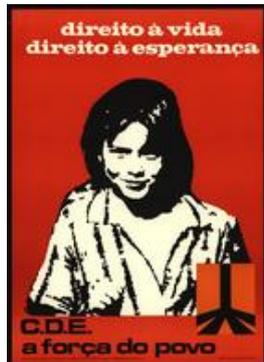


Mudam-se os tempos, **mudam-se as vontades**,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.
Ref: E se tudo o mundo é composto de mudança,
Troquemo-lhes as voltas que ainda o dia é uma criança.
Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,

E do bem, se algum houve, as saudades.
Mas se todo o mundo é composto de mudança,
Troquemo-lhes as voltas que ainda o dia é uma criança.
O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.
Mas se todo o mundo é composto de mudança,
Troquemo-lhes as voltas que ainda o dia é uma criança.
E, afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto:
Que não se muda já como soía.
Mas se tudo o mundo é composto de mudança,
Troquemo-lhes as voltas que ainda o dia é uma criança.



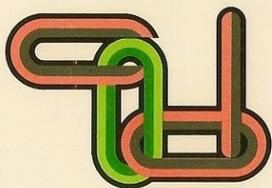
fonte: <http://www.radio.tol.com.br/#/letras-emusicas/jose-mario-branco/mudam-se-os-temposmudam-se-as-vontades/1669020>, acessado em 03 de Junho de 2012



Fonte: <http://purl.pt/7838>, accedido em 03 de Junho de 2012



Congressista



3º CONGRESSO DA OPOSIÇÃO DEMOCRÁTICA

Cartaz do 3º Congresso da Oposição Democrática (1973). - A contestação ao Marcelismo incidia na defesa das liberdades e na oposição à guerra colonial e aos monopólios económicos.

fonte: pt/2012/04/iii-congresso-da-oposicao-democratica.html, accedido em 03 de Abril de 2012.

Doc. 1 - O Marcelismo

“No ano de 1968, Salazar (...) ficou inválido. O Presidente da República, que na altura era o Almirante Américo Thomaz, nomeou Marcello Caetano para Presidente do Conselho de Ministros. Muita gente pensou que ele iria liberalizar o regime, acabar com a guerra colonial e, a pouco e pouco, repor a democracia, (...).

Marcello Caetano ensaiou alguma abertura mas, no essencial, não houve alterações profundas. Em todo o caso, estabeleceu, por exemplo, igualdade eleitoral - passaram a poder votar não só os homens, mas também as mulheres, com mais de 21 anos.

Em 1969, realizaram-se eleições para a Assembleia Nacional. Apresentaram-se duas listas de oposição ao Governo: a CDE e a CEUD. Apesar da grande expectativa criada pela “Primavera Marcelista”, a oposição não conseguiu eleger nenhum Deputado (...).

(...) Embora não tendo alcançado os objectivos, estes Deputados contribuíram para que se tornasse evidente que a situação em Portugal era insustentável.”

Doc.2 - Marcelismo, a liberalização fracassada

“Não, minhas senhoras e meus senhores, não queridos amigos que me escutais! Não podemos abandonar as terras portuguesas do ultramar e os nossos irmãos que nelas vivem e nelas construíram os seus lares e forjaram os seus destinos.

Noite e dia este problema está presente no meu espírito, a reflexão dele consome-me horas sem sono de noites que parecem intermináveis. (...) Procuo caminhos. Caminhos que me permitissem aliviar os sacrificios do povo português, pôr termo a preocupações que, sendo de todos nós, são sobretudo dos que têm sobre os ombros o duro fardo de governar. Mas esses caminhos não podem ser os da traição aos portugueses de além-mar, traição às suas vidas, às suas esperanças, ao seu trabalho, à sua obra.

Fonte: Discurso de Marcello Caetano, 3 de Julho de 1972, in Barreira, A. Moreira, M. (2008).

Sinais da História. Lisboa: Edições Asa.



Fonte: <http://galeriaphotomaton.blogspot.pt/2008/04/joselbel-monta-1-homenagem-no-cnsldi.html>, accedido em 02 de Junho de 2012

Doc. 3 - A Questão Colonial vista pelas forças democráticas.

“ A gravidade de que o problema colonial actualmente se reveste para o nosso país exige que a Comissão Democrática Eleitoral de Lisboa tome sobre ele uma posição firme, clara e frontal.

O governo tem iludido a opinião pública, ocultando e falseando informações (...), tem atemorizado a opinião pública, acusando de traição à Pátria os que não sigam a sua linha, com o evidente propósito de evitar que aumente a impopularidade da sua política. Reconhecendo-se a extrema gravidade material e moral de que o problema se reveste para o povo português, deverão ser fornecidas amplas e rigorosas informações e deverá ser permitido um vasto e livre debate à escala nacional sobre a questão colonial.

Toda a solução política do problema africano, do lado português, deve assentar na abertura de negociações com os legítimos representantes dos movimentos insurreccionais (alguns dos quais, até, não violentos) e não com quaisquer grupos “fantoche”, bem como no reconhecimento do direito dos povos à autodeterminação (...).”

Fonte: Programa Político da CDE. In Barreira, A.; Moreira, M. (2008). *Sinais da História*. Porto: Edições Asa. p. 99.

DESAFIO:

Que mudanças se esperavam da “Primavera Marcelista” e qual será o «mal» de que ficam mágoas na lembrança?

Por que é que o dia era “uma criança” e em que estação do ano a neve dá lugar ao “verde manto”?
O que significará em tua opinião, esta frase, na canção?

Na tua apresentação podes cantar a tua canção “Mudam-se os tempos Mudam-se as vontades”,



Bom Trabalho

Cruz de Guerra



Fonte: <http://galcriaphotomaton.blogspot.pt/2008/04/joo-abel-manta-l-homenagem-no-cnbd.html>, accedido em 02 de Junho de 2012

Glossário:

Afora - para além de;

Dilatar: aumentar; ampliar;
estender
distender; difundir; propagar;
prolongar no tempo.

Fardo - peso; o que incomoda ou custa suportar.

Forjaram -(forjar) trabalhar;
preparar;

Insurreccionais -que diz respeito a insurreição (rebelião; revolta).

Ser - Carácter

Soia -Costumava/Como era costume;

Vontades - Afectos

José Mário Branco



Músico português nascido em 1942. Como autor e cantor, foi um dos nomes destacados da música de intervenção, colaborando com criadores como José Afonso e Sérgio Godinho. Opositor do regime do Estado Novo, chegou a ser preso pela polícia política (por se recusar a cumprir o serviço militar) e esteve exilado durante mais de dez anos, só regressando ao País após o 25 de abril. Do conjunto da sua produção musical, realçam-se os álbuns *Mudam-se os Tempos, Mudam-se as Vontades* (1971), *Ser Solidário* (1982) e *Correspondências* (1990). É também homem do teatro, tendo estado ligado ao grupo A Comuna como actor.

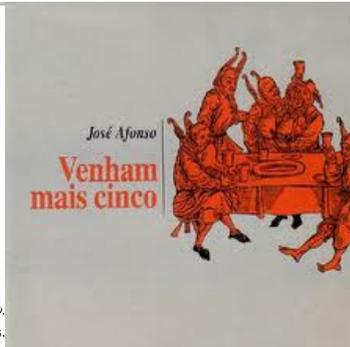
Fonte:

José Mário Branco. In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2012. [Consult. 2012-06-04]. Disponível na www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$jose-mario-branco](http://www.infopedia.pt/$jose-mario-branco)>.

Venham mais cinco

“Álbum gravado em Paris com direcção musical de José Mário Branco. A canção do mesmo nome tornar-se-ia num verdadeiro hino de mobilização política contra a ditadura moribunda e a favor dos novos tempos que se anunciavam.”

Fonte: Pimentel, I.F. (2009). *José Afonso*. Mem Martins: Circulo de Leitores.



ZECA AFONSO

Venham mais cinco (1973)

*Venham mais cinco
 Duma assentada
 Que eu pago já
 Do branco ou tinto
 Se o velho estica
 Eu fico por cá
 Se tem má pinta
 Dá-lhe um apito
 E põe-no a andar
 De espada à cinta
 Já crê que é rei
 Dâquem e Dâlém Mar*

*Não me obriguem
 A vir para a rua
 Gritar
 Que é já tempo
 D'embalar a trouxa
 E zarpar*

*A gente ajuda
 Havemos de ser mais
 Eu bem sei
 Mas há quem queira*

*Deitar abaixo
 O que eu levantei*

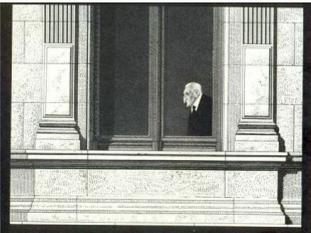
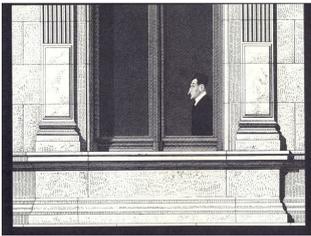
*A bucha é dura
 Mais dura é a razão
 Que a sustém
 Só nesta rusga
 Não há lugar
 Pr'ós filhos da mãe*

*Não me obriguem
 A vir para a rua
 Gritar
 Que é já tempo
 D'embalar a trouxa
 E zarpar*

*Bem me diziam
 Bem me avisavam
 Como era a lei
 Na minha terra
 Quem trepa
 No coqueiro
 É o rei*



Fonte: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/zeca/cancoes/74.html>, acedido em 02 de Junho de 2012.



As idades de Salazar

<http://pax-in-exelcis.blogspot.pt/2009/06/joao-abel-manta-salazar.html>,
acedido em 03/06/2012



História de uma prisão. In <http://caminhosdamemoria.wordpress.com/2009/01/27/%C2%ABfalar%C2%BB-na-policia-2/>,
acedido em 03/06/2012,

Doc. 1 - Os anos finais do Salazarismo

“ O acidente físico que destroçou, em Agosto/Setembro de 1968, a estabilidade do regime e se ficou a dever a uma cadeira de praia mal assente, à eventual ligeireza do exame médico subsequente ao trambolhão, a Salazar que receava mostrar-se doente, escondendo ter batido com a cabeça na pedra do chão, levou a uma operação de urgência, logo que o agravamento da situação clínica o impôs (...). Ficando o doente a partir de então em estado de manifesta incapacidade, situação deprimente que se prolongou por mais de um ano e meio com rocambolescas cenas de indefectíveis que o visitavam para lhe fazer crer, (...) que ainda se mantinha nas funções de Chefe de Governo (...).”

Fonte: Pinto, J. S. (1998). Algumas considerações e evocações sobre os anos finais do Salazarismo e a fase marcelista do regime da Constituição de 33. In J. Medina. *História de Portugal*, (vol. XIII). amadora CIL.

Doc. 2 - O meu País

“ Há sete anos que vivia em França, (...) desde 1967: uma bolsa do Governo francês para doutoramento na Universidade de Estrasburgo permitira-me dar o “Salto” que tantos outros compatriotas meus faziam por inadiável necessidade vital. Eu também queria “ganhar a vida” mas por mera necessidade de respirar um ar livre. (...) Saí do meu país batendo moralmente a porta, cansado de uma vida inteira de censuras, esbirros, humilhações e olhares policiais. (...)

Só voltaria a Portugal se na minha terra raiasse de novo o sol da autêntica Liberdade - aquela que leva maiúscula (...).

Ao lado do meu triste, mesquinho, miserável e policiado Portugal da Ditadura salazarista, a França parecia-me, apesar de toda a minha lucidez crítica, uma espécie de paraíso político: pelo menos não sentia pesar na nuca o olhar dos “pides”, do meu país, lia jornais que não tinham sido previamente censurados e ouvia, apesar de tudo, uma rádio ou via uma televisão onde a intervenção do poder não se traduzia no conformismo da mais banal e repugnante submissão.”

Fonte: Autor desconhecido, in Medina, J. (1998). Portugal reencontrado. *História de Portugal dos Tempos Pré-Históricos aos nossos dias*. (Vol. XIV). Amadora: CI L. p. 165

A resistência ao regime intensificava-se. Muitos homens e mulheres arriscavam tudo no combate anónimo. Repreimia-se toda e qualquer actividade política, cultural e artística, contra o regime. Por pensar diferente muitos cidadãos foram presos, condenados à clandestinidade ou ao exílio.



BANDA DESENHADA *As noites e os dias*

<http://www.lci.uc.pt/col25a/wikka.php?wakka=bandadefil>, acessido em 03/06/2012.

Doc. 3 - O Tesouro

" (...) Naquele país as pessoas não podiam fazer o que queriam, nem podiam dizer o que pensavam ou o que sentiam nem, como eles, partir e visitar outros países e conhecer outros povos, viviam fechadas no seu país como se ele fosse uma prisão. Nem sequer podiam contar esse segredo a ninguém, porque seriam presas, ou até mortas (...).

E os seus amigos, depois de irem espreitar de novo à porta para ver se alguém, lá fora os espiava, contavam-lhes como era a vida de todos no País das Pessoas Tristes. Havia polícias por toda a parte, (...) polícias para vigiar as pessoas e impedir que elas falassem entre si; polícias nas fronteiras para não as deixar sair; até polícias que abriam as suas cartas e ouviam as suas conversas para descobrir o que diziam e o que pensavam, e que as perseguiam e lhes batiam se elas não dissessem nem pensassem o que eles queriam que dissessem e que pensassem (...).

Fonte: Pina, M. A. (d.d.). *O Tesouro*. Id:Associação 25 de Abril, In <http://www.lci.uc.pt/col25a/wikka.php?wakka=tesourobd>, acessido em 03/06/2012.



Era uma vez um país
onde o pão era contado
onde quem tinha a raiz
tinha o fruto arrecadado
onde quem tinha dinheiro
tinha o operário algemado
onde suava o ceifeiro
que dormia com o gado
(...)
onde morria primeiro
quem nascia desgraçado
(...)

As portas que Abril Abriu
por José Carlos
Ary dos Santos

DESAFIO:

- Porque razão a canção refere que: *"A bucha é dura mais dura é a razão que a sustém"*. Justifica a tua resposta à luz dos Docs 2 e 3.
- Em que parte da canção se faz alusão aos novos tempos que se anunciavam?
- Na tua apresentação podes cantar a tua canção *"Venham mais cinco"*.



GLOSSÁRIO:

- **assentada** - de uma assentada de uma vez, sem interrupção;
- **arrecadado** - recolher; guardar;
- **esbirros** - antiquados;
- **indefectíveis** - que não falha; infalível;
- **raiasse (raiar)** - emitir raios de luz;
- **repugnante** - asqueroso; nojento; repelente;
- **rocambolescas** - cheio de peripécias inverosímeis (que não parece verdadeiro).
- **rusga** - diligência policial para prender pessoas suspeitas de actos criminosos



Zeca Afonso : Grândola Vila Morena

Letra e música: Zeca Afonso
In: "Cantigas do maio", 1971

Grândola, vila morena
Terra da fraternidade
O povo é quem mais ordena
Dentro de ti, ó cidade

Dentro de ti, ó cidade
O povo é quem mais ordena
Terra da fraternidade
Grândola, vila morena

Em cada esquina um amigo
Em cada rosto igualdade
Grândola, vila morena
Terra da fraternidade

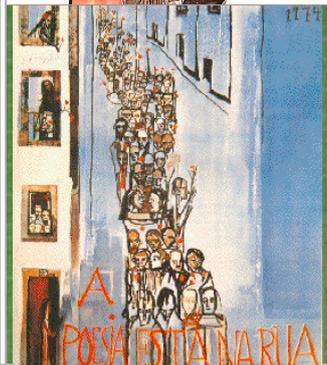
Terra da fraternidade
Grândola, vila morena
Em cada rosto igualdade
O povo é quem mais ordena

À sombra duma azinheira
Que já não sabia a idade
Jurei ter por companheira
Grândola a tua vontade.

<http://natura.di.uminho.pt/~j/musica/html/zecafonso-grandola.html> accedido em 02 de Junho de 2012.



O POVO UNIUSE COM O MOVIMENTO DAS FORÇAS ARMADAS



fonte: <http://www1.ci.uc.pt/ed20a/wikka.php?wakka=livrosbd>, accedido em 02 de Abril de



Doc.1 - Crónica dos feitos por Abril (por Salgueiro Maia)

“Farto de quase 50 anos de opressão,
farto da incompetência
farto de fabricar carne para canhão ...
farto de ajudar meia dúzia de glutões a comer à conta do orçamento,
farto de “lutar” por causas perdidas,
decidi dizer “Basta!” (...).
A operação “Fim de regime” é decidida trabalhando, à falta de melhor, sobre o mapa turístico de Lisboa (...).
Depois do primeiro sinal rádio “E depois do Adeus”, começamos acordando o pessoal, que se convenceu estar perante mais uma instrução nocturna. (...) Ao pessoal que me estava directamente subordinado expliquei que na vida há momentos que pela sua importância nos transcendem; assim perante o estado de negação de Liberdade e de injustiça que tínhamos atingido, perante as nulas esperanças em melhores dias, havia que mudar o regime (...), para, dando liberdade e democracia, garantir ao povo a escolha do destino colectivo.
Para desanuviar, declarei que havia várias modalidades de Estado, os liberais, os sociais-democratas, os socialistas, mas nenhum pior que o estado a que chegámos (...).
Declarei a seguir que as oportunidades de entrar na história só surgiam uma vez na vida, pelo que quem quisesse vir comigo tinha de se ir armar e municar.”

Fonte: Maia, S. (1998). Crónicas dos feitos por Abril. In In J. Medina (Dir), *História de Portugal dos Tempos Pré-Históricos aos nossos dias*: (Vol. XIV). Amadora: Clube Internacional do Livro. P. 96

Doc. 2 - As senhas da revolução

Às 22,55 horas de 24 de Abril, de acordo com o plano estabelecido, o Movimento das Forças Armadas (MFA) transmitia, através do Rádio Clube Português, o primeiro sinal de que estava em curso a revolução. Serviu de senha a canção “E depois do Adeus” com que Paulo de Carvalho ganhara o festival realizado semanas antes e com a qual representaria Portugal no Eurofestival em Brighton (Inglaterra). A confirmação de que a operação militar se desenrolava em pleno foi dada às 0,20 horas, na Rádio Renascença, com a transmissão de “Grândola Vila Morena”, que assim se transformaria na canção -símbolo do 25 de Abril”. Com as várias forças a actuarem no terreno e a ocuparem as áreas vitais para o êxito da revolução, às 4,20 horas, o Rádio Clube Português divulgava o primeiro comunicado do MFA. Um documento que fica para a história na medida que deu a conhecer aos portugueses que estava em curso uma acção armada destinada a pôr cobro à mais velha ditadura da Europa (...). “

Fonte: Dias, M. (1999). *Do 31 de Janeiro ao 25 de Abril a história e o testemunho da imprensa*. Braga: APPACDM

Operações Militares do 25 de Abril, em Lisboa



Doc. 3 - Porquê “Grândola Vila Morena”

“Foi o capitão de fragata **Almada Contreiras**, hoje radicado em Moçambique, quem teve a ideia de se usar a canção *Grândola, Vila Morena*, da autoria de **José Afonso** (1929-1987) como senha radiofónica para o início das operações no dia 25 de Abril. Tinha-se primeiro pensado numa outra composição de José Afonso, eventualmente mais revolucionária, *Venham Mais Cinco*, mas **Carlos Albino**, jornalista do *República* e responsável pelo programa de rádio *Limite*, da *Rádio Renascença*, informou de que tal não seria possível, porque a canção estava proibida pela censura interna dessa estação de rádio. Almeida Contreiras sugeriu então que se passasse *Grândola, Vila Morena*, cujo texto salientava os valores da igualdade e da fraternidade. A proposta foi aceite e às 0h20 do dia 25 de Abril *Grândola, Vila Morena* ouviu-se no programa *Limite*, uma produção independente diariamente apresentada na emissora católica *Rádio Renascença* (...).

José Afonso escreveu a canção *Grândola, Vila Morena* em 1964, quando actuou na Sociedade Musical Fraternidade Operária Grandolense. Ao travar conhecimento com alguns membros dessa agremiação, apercebeu-se de que era comum que, por exemplo, um dos habitantes da pequena vila de Grândola, no Alentejo, adquirisse um livro e depois de lido o pusesse à disposição de outros, para que também o lessem; daí o sentimento da solidariedade perpassar por todo o texto da canção.”

FONTE: <http://www1.uni-hamburg.de/clpic/tematicos/25abril.html>, ACEDIDO EM 02 DE ABRIL DE 2012.

DESAFIO:

Deverás interpretar a letra da tua canção, à luz dos documentos e imagens aqui apresentados, e à luz dos teus conhecimentos.

Selecciona o verso da canção que na tua opinião, corresponde melhor à Revolução de Abril, justificando a tua resposta.

Na apresentação podes cantar a “Grândola Vila



Morena”,

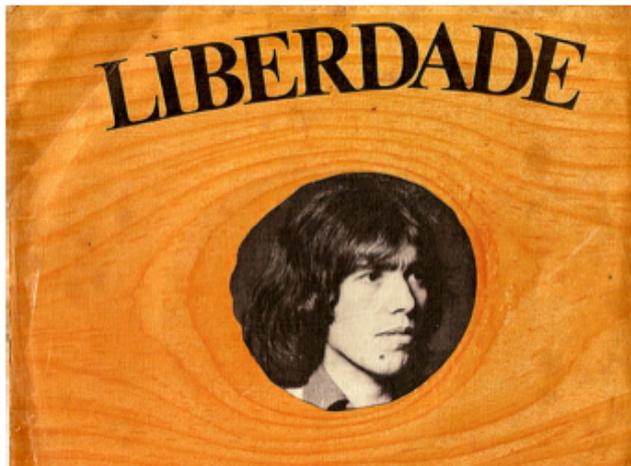
GLOSSÁRIO:

- **agremiação** - associação;
- **azáfama** - pressa; balbúrdia;
- **Fraternidade** - afecto ou carinho entre irmãos; amor ao próximo;
- **municiar** - prover de munições;
- **radicado** - que fixou residência

Fonte: <http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=Galeria&pn=24&album=OperacoesMilitares>, accedida em 02 de Junho de 2012.



Capa do Álbum Liberdade de Sérgio Godinho



Libertação dos presos políticos.



<http://www.l.c.i.uac.pt/cd25a/orkka.php?orkka=HomePage>
acedido em 02/06/2012.

Operações militares do 25 de Abril, em Lisboa.



O POVO ESTÁ COM O



DINAMIZAÇÃO CULTURAL · ACÇÃO CÍVICA

<http://cspenabci.blogspot.pt/2011/07/o-povo-esta-com-o-ma.html>, acedida em 03 de Junho de 2012.

Sérgio Godinho
Artista: **Sérgio Godinho**
Música: **Liberdade**

Vimos com o peso do passado e da semente
Esperar tantos anos torna tudo mais urgente
e a sede de uma espera só se estanca na torrente
e a sede de uma espera só se estanca na torrente
Vivemos tantos anos a falar pela calada
Só se pode querer tudo quando não se teve nada
Só quer a vida cheia quem teve a vida parada
Só quer a vida cheia quem teve a vida

parada
Só há liberdade a sério quando houver
A paz, o pão
habitação
saúde, educação
Só há liberdade a sério quando houver
Liberdade de mudar e decidir
quando pertencer ao povo o que o povo produzir
quando pertencer ao povo o que o povo produzir
<http://www.nletras.net/sergio-godinho-liberdade/>, acedido em 03/06/2012,

Detenção



<http://www.l.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=memucartoons>, accedido em 03 /06/2012

Salgueiro Maia a regressar à sua força Militar (Foto de Eduardo Gageiro)



fonte: <http://www.l.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=livrosbd>, accedido em 02 de Abril de 2012.

Doc. 1 - O 25 de Abril

“Considerando que, ao fim de treze anos de luta no ultramar, o sistema político vigente não conseguiu definir uma política ultramarina que conduza à paz (...); considerando finalmente que o desejo das Forças Armadas é a defesa do país, como tal se entendendo também a liberdade cívica dos seus cidadãos; o Movimento das Forças Armadas proclama à Nação a sua intenção de levar a cabo um programa de salvação do País e de restituição ao Povo Português das liberdades cívicas de que vem sendo privado.”

Fonte: Proclamação do MFA (25 Abril de 1974)

Doc. 2 - Crónicas dos feitos de Abril

“Eduardo Gageiro retrata esse momento: eu a regressar à minha força. Venho a morder os lábios porque não tenho dúvidas de que o 25 de Abril está ganho, é imparável. Já não há nada, nada que ... E ainda não tínhamos tido a apoteose da subida para o Largo do Carmo, que dificilmente se repetirá alguma vez na vida.

É um acto sublime o do cabo apontador, que diz para si “prefiro estar com aqueles que levam tiros do que com estes que mandam matar”.

(...) Depois de ocupar a zona nevrálgica do Terreiro do Paço importava prender Marcello Caetano e os principais ministros (...).

A população em delírio, acarinhava os revoltosos; entrámos em apoteose no Rossio, onde se encontrava uma coluna militar transportando uma companhia de atiradores enviada pelo Governo para nos fazer frente. Quando entro no Rossio, saio do Jeep para me dirigir ao comandante da coluna (...); pergunto-lhe o que está ali a fazer, diz-me que tem ordens do Governo para nos prender mas está connosco (...).

Entretanto começaram a chegar ardinas com edições especiais e começaram a oferecer-nos os jornais, não recebendo dinheiro; as mulheres que vendiam flores no largo, (...), começaram a oferecer as flores que vendiam, na generalidade cravos vermelhos e alguns brancos que, logo empunhados, começaram a dar cor à Primavera da Liberdade.”

Fonte: Maia, S. (1998). Crónicas dos feitos por Abril. In J. Medina (Dir), *História de Portugal dos Tempos Pré-Históricos aos nossos dias*. (Vol. XIV). Amadora: Clube Internacional do Livro. Pp. 101, 102.

O programa do **Movimento das Forças Armadas (MFA)** ficou conhecido como o programa dos 3 Ds: *democratizar, descolonizar e desenvolver*.



<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=livrosbd>, accedido em 03 de Junho de 2012.



<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=livrosbd>, accedido em 03 de Junho de 2012.



<http://www1.ci.uc.pt/cd25a/wikka.php?wakka=junho74>, accedido em 03 de junho de 2012.

★ **Eduardo Gageiro** - Fotógrafo português que deu a conhecer ao mundo os acontecimentos dos Jogos Olímpicos de 1972, em Munique. Registou momentos marcantes da Revolução de 25 de Abril, como aquele em que, na sede da PIDE, um soldado retira a fotografia de Salazar. In: <http://tv0.rtp.pt/gdesport/?article=660&visual=3&topic=1in>

Doc. 3 - Portugal reencontrado

“ (...) Desde cedo alguns tinham dito que uma Revolução autêntica é um somatório simples de transformações básicas. Aí está, por exemplo, uma canção muito cantada desde 1974, que catalogava o que se devia fazer:

“Só há liberdade a sério quando houver a paz e o pão habitação saúde e educação. Só há liberdade a sério quando houver liberdade de mudar e de decidir quando pertencer ao povo o que o povo produzir”.

Simples, não era? (...). A canção de Sérgio Godinho, então cantada de manhã à noite, parece porém não ter tido o efeito pedagógico que seria de esperar: (...) a *paz*, antes de mais (logo feita, com o termo imediato, das três guerras coloniais e os acordos de independências para a Guiné, Angola e Moçambique), depois o *pão* para todos, a habitação para toda a gente, mais a saúde, num país sem hospitais nem médicos, sem esquecer a participação efectiva dos governados no acto da governação, o fim do analfabetismo, um plano de trabalho que desse aos milhões de emigrados a hipótese de aqui voltarem, para aqui trabalharem com um mínimo de dignidade e orgulho... O programa da canção de Godinho era de uma simplicidade dramática; (...).”

Fonte: Texto escrito para publicação em França: texto saído, bastante encurtado, na revista parisiense *Europe*, nº 660, Abril de 1984 (número dedicado à literatura portuguesa) In: J. Medina (Dir.), *História de Portugal dos Tempos PS - Histórias nos nossos dias*, (Vol. XIV). Amadora: Clube Internacional do Livro

DESAFIO:

• **À luz do documento 2, refere como o povo português festejou a Revolução do 25 de Abril, desde as primeiras horas.**

• **Em tua opinião qual o significado da seguinte passagem da canção *Liberdade*, de Sérgio Godinho.**

“*Só há liberdade a sério quando houver a paz e o pão habitação*

saúde e educação

só há liberdade a sério quando houver

liberdade de mudar e de decidir”

Na apresentação do trabalho, podes cantar a tua canção - *Liberdade*



GLOSSÁRIO:

- **estanca** -deixar de correr (um líquido)
- **nevrálgica** - o ponto mais delicado, importante ou perigoso.
- **apoteose** - colocação de uma pessoa na categoria dos deuses; deificação; homenagem grandiosa;
- **ardinas** - pessoa que anda pelas ruas a vender jornais;
- **pedagógico** - Educativo;

Anexo 6

Transcrição das respostas/opiniões dos alunos

**TRANSCRIÇÃO DAS OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NAS
AULAS DE HISTÓRIA
TURMA: 9.º 1**

Código da opinião: OH1

“Acho que a utilização de músicas nas aulas de História foi interessante e divertida, e acho que devíamos ter feito mais aulas destas”.

Código da opinião: OH2

“Acho que torna as aulas mais interessantes e chama mais a atenção dos alunos.”

Código da opinião: OH3

“Eu acho que a utilização de músicas nas aulas de História é eficaz e aprende-se mais rapidamente.”

Código da opinião: OH4

“Bom, penso que a utilização de músicas nas aulas de História é bastante interessante pois assim uma pessoas não adormece e aprende bastante melhor.”

Código da opinião: OH5

“Acho o método bastante interessante e inovador, pois é algo que não se costuma fazer. É um método cativante e penso que assim consegue cativar a atenção dos alunos.”

Código da opinião: OH6

“Eu acho que a utilização de música nas aulas de História é bastante interessante porque assim uma pessoa aprende mais depressa.”

Código da opinião: OH7

“A utilização de músicas nas aulas de História foi mais divertida. Conheci várias músicas novas.”

Código da opinião: OH8

“Na minha opinião fazer uso da música para ensinar é muito inteligente, porque hoje em dia os adolescentes passam muito tempo a ouvir música e relacionam-se muito com a música por isso acho uma forma interessante de ensinar.”

Código da opinião: OH9

“Acho interessante a utilização de música nas aulas de História, pois é uma maneira nova e diferente de aprender. Conseguimos experimentar sensações que anteriormente eram sentidas.”

Código da opinião: OH10

“A utilização de músicas nas aulas de História para mim é muito bom, porque assim aprendemos mais facilmente do que a ler documentos.”

Código da opinião: OH11

“Acho que as aulas deveriam ser sempre assim dá para aprender melhor de forma mais divertida e muito mais interessante.”

Código da opinião: OH12

“Concordo plenamente com a utilização de músicas porque fazem a História divertida, pois para mim História é uma disciplina chata visto que é só decorar textos e ler documentos.”

Código da opinião: OH13

“A utilização de músicas nas aulas de História é uma ideia original e mais divertida para ensinar a matéria.

A História chega até aos alunos de uma forma divertida e criativa, e também nos desperta mais interesse. O grau de ensino através da música é igual ao método normal, apesar de ser mais chamativo e mais interessante para os alunos.”

Código da opinião: OH14

“Ter uma aula com música é muito divertido, a matéria torna-se mais interessante e nós alunos estamos com mais atenção.

A História, ao som da música compreende-se muito melhor, e os alunos que às vezes tão distraídos, ouvem a música e começam a perceber alguma coisa, o que é bom.

Adorei ter aulas de História com música!! 😊”

Código da opinião: OH15

“Na minha opinião a música torna as aulas mais divertidas e interessantes. Conseguimos aprender bem as matérias. Espero que esta ideia se mantenha.”

Código da opinião: OH16

“A aula torna-se muito mais agradável e muito mais interessante e acabamos por despertar da seca que se pode passar nas aulas.”

Código da opinião: OH17

“A utilização das músicas nas aulas de História é uma mais valia, pois torna as aulas muito mais interessantes e torna a matéria mais fácil de aprender. Dá prazer ter aulas com música!”

Código da opinião: OH18

“Gostei bastante do facto de terem usado a música como forma de aprendizagem.

Para muitos é uma maneira mais simples de aprender, e eu penso que seria bom termos mais aulas assim.”

Código da opinião: OH19

“Na minha opinião a utilização de músicas na aula de História é uma mais valia para a nossa aprendizagem.”

Código da opinião: OH20

“Concordo com a utilização de música nas aulas de História pois desperta a atenção dos alunos por ser diferente do habitual e acabamos assim por estar mais atentos.”

Código da opinião: OH21

“Acho que as músicas tornam a aula mais interessante e mantêm-nos mais cativados.”

Código da opinião: OH22

“Penso que a utilização da música nas aulas de História, poderá ser uma forma de cativar mais a nossa atenção, mantendo-nos mais interessados nas aulas. Assim poderá acabar-se com a ideia de que as aulas de História são aborrecidas.”

Código da opinião: OH23

“Torna as aulas mais divertidas e fáceis de compreender. Até torna mais interessantes.”

Código da opinião: OH24

“Na minha opinião, as aulas com músicas, são muito mais interessantes, chamam a nossa atenção e acabamos por ficar com a música na cabeça, que nos vai fazer lembrar de algo.”

Código da opinião: OH25

“A utilização de música nas aulas de História ajuda a compreender melhor as matérias e acaba por tornar a aula mais interessante e mais apelativa para os alunos, por ser uma experiência diferente das que estamos habituados nas outras aulas.”

Código da opinião: OH26

“A utilização nas aulas de História da música é um bom método para explicar a matéria e aprende-se facilmente do que sem músicas”.

**TRANSCRIÇÃO DAS OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE A UTILIZAÇÃO DA MÚSICA NAS
AULAS DE GEOGRAFIA**

TURMA: 8.º 1

Código da opinião: OG1

“Eu acho que a utilização de músicas faz com que a cativação dos alunos aumente perante a matéria”.

Código da opinião: OG2

“As aulas com música são mais interessantes porque as aulas não são dadas apenas teoricamente. Também conseguimos descontrair um bocado e não achamos as aulas tão “seca” porque de certa forma é interessante a música nas aulas. Gostei muito das aulas da professora Carla.”

Código da opinião: OG3

“Penso que as músicas são um método bastante positivo, embora não mude o meu interesse pelas aulas da professora Carla (que é bastante). As músicas ajudam a descontrair embora captem a atenção e sensibilizão as pessoas.”

Código da opinião: OG4

“A utilização de músicas na sala de aula fazem os levam os alunos a estarem mais atentos. Além disso qualquer um aprecia músicas.”

Código da opinião: OG5

“É uma boa forma de aprender a matéria, engraçada. Concordo com a utilização desta, mas não podemos basearmo-nos só na música, e acho que temos fichas a mais no caderno”

Código da opinião: OG6

“Acho que as aulas de Geografia com músicas ficam mais fixes.”

Código da opinião: OG7

“Acho que as aulas ficam mais animadas e interessantes.”

Código da opinião: OG8

“Acho que a ideia de colocar músicas nas aulas foi uma excelente ideia.”

Código da opinião: OG9

“As aulas tornam-se mais divertidas (se as músicas forem engraçadas). Em termos de aprendizagem é indiferente.”

Código da opinião: OG10

“Acho que a utilização de músicas nas aulas de Geografia cativa os alunos e faz com que todos fiquem interessados na aula.

P.S. Vamos ter saudades suas professora!”

Código da opinião: OG11

“Eu aprendo muito mais facilmente na aula com música do que quando a aula é feita através de fichas e dos livros. Acho que é muito mais interessante.”

Código da opinião: OG12

“Eu acho que a música nas aulas é uma forma muito interessante e divertida de aprender Geografia. Gostei bastante das aulas e acho que correu tudo bem.”

Código da opinião: OG13

“Eu gosto da maneira de como a professora dá as aulas. Na minha opinião com as músicas a professora cativanos mais, pois a aula torna-se mais divertida para nós porque somos adolescentes.”

Código da opinião: OG14

“A utilização de músicas nas aulas de Geografia, é uma forma cativante de dar a matéria, mas não é só com as músicas que devemos estar atentos mas sim a aula inteira.”

Código da opinião: OG15

“Eu creio que a utilização de músicas nas aulas de Geografia é bom porque nos cativa imenso e ajuda-nos a compreender a matéria.”

Código da opinião: OG16

“As aulas ficaram mais interessantes e mais divertidas.”

Código da opinião: OG17

“Na minha opinião a utilização de músicas nas aulas ajuda-me a estar mais atenta e a tornar as aulas mais interessantes.”

Código da opinião: OG18

“Gosto muito que seja utilizada música nas aulas pois fico mais atenta e aprendo.”

Código da opinião: OG19

“A utilização de música é muito mais fácil para nós para aprendermos.”

Código da opinião: OG20

“A utilização de músicas nas aulas de Geografia é mais interessante e faz-nos perceber melhor a matéria e nos sensibilizar com os problemas. Gostei muito das suas aulas.”

Código da opinião: OG21

“Eu acho que as aulas de Geografia forma muito interessantes com a música pois teve mais “ritmo”.”

Código da opinião: OG22

“As músicas na aula de Geografia tornam as aulas mais interessantes e capta-nos para estarmos mais atentos.”

Código da opinião: OG23

“Para além de dar para descontrair um bocado do peso das aulas, é uma maneira de aprender com mais vontade e facilidade.

Gostei muito das aulas dadas pela professora.”

Código da opinião: OG24

“A música faz com que estejamos mais atentos à aula. Faz-nos descontrair e aprender mais sobre a matéria.”

Código da opinião: OG25

“As músicas cativam-nos e são um auxílio para uma melhor compreensão da matéria abordada.

Todas as músicas apresentadas foram esclarecedoras em relação às lições dadas. Foram muito adequadas.

Adorei as aulas da prof. Carla, aprendi muito bem com ela.”

Código da opinião: OG26

“A utilização de músicas nas aulas de geografia é uma ideia original porque é uma forma de dar as aulas diferente.”

Código da opinião: OG27

“Eu acho que as músicas incentivam os alunos a participar e entender as sensações produzidas.”

Código da opinião: OG28

“Acho que as músicas cativam mais os alunos. Não acho que se deva utilizar este meio todas as aulas, porém acho que deve ser utilizado para reter conhecimentos de uma forma mais cativante e interessante. Acho que a forma e letra da música são importantes para uma aprendizagem mais rápida.

Acho que as aulas foram muito boas e interessantes ☺. Obrigada por tudo!

ANEXO 7

Grelhas de análise de conteúdo das opiniões dos alunos