

Prática de Ensino Supervisionada
Em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

VASCO PAULO CECÍLIO ALVES

*Relatório Final de Estágio Profissional
apresentado à
Escola Superior de Educação de Bragança
para a obtenção do Grau de Mestre
em
Educação Musical no Ensino Básico*

Orientado por:

Professor Doutor Carlos Alberto dos Santos Almeida

Junho de 2013

O JÚRI

Presidente: Prof. Coordenador António Francisco Ribeiro Alves
(*Instituto Politécnico de Bragança*)

Vogar (Arguente): Doutora Ana Maria Liberal
(*Universidade Católica Portuguesa*)

Vogal (Orientador): Doutor Carlos Alberto dos Santos Almeida
(*Instituto Politécnico de Viana do Castelo*)

Vogal: Prof. Coordenador Henrique da Costa Ferreira
(*Instituto Politécnico de Bragança*)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Dr.^a Isabel de Castro e à Dr.^a Conceição Martins.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todas as boas pessoas que encontrei nesta “caminhada” e que me ajudaram quando a luz parecia tão difícil de ver. Em particular ao Dr. Carlos Almeida, à minha família, à Dr.^a Rosa Novo, à Dr.^a Teresa Correia e ao Dr. César Sá.

NOTA PRELEMINAR

As referências bibliográficas deste trabalho foram elaboradas segundo as normas da *APA*, de acordo com a 6ª edição do “*Publication Manual of the American Psychological Association*”.

RESUMO

Este é o relato de experiências de ensino-aprendizagem realizadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Estas experiências foram realizadas ao longo dos 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, tendo como principal motivação a valorização da produção musical, nos domínios da composição e da interpretação, enquanto estratégia de acção capaz de contribuir para novas possibilidades de intervenção pedagógica ao nível da Educação Musical. Nos 1º e 2º ciclos, foram realizados projectos pedagógicos que cruzaram várias disciplinas artísticas e, no 3º ciclo, foi feita uma abordagem pedagógica orientada para o ensino instrumental, de forma a estreitar os espíritos do ensino “genérico” e do ensino vocacional da música. Destas experiências e abordagens pedagógicas decorreu uma reflexão crítica que pode conter elementos a ter em conta para uma discussão acerca das orientações do sistema de ensino da música em Portugal.

Palavras-chave: Ensino da Música; Educação Musical; Ensino Básico.

ABSTRACT

This is the report of teaching and learning experiences occurred during the Supervised Teaching Practice, of the Master in Teaching Music Education in Primary Education, taught in the School of Education, Polytechnic Institute of Bragança. These experiences were carried out over the 1st, 2nd and 3rd cycles of basic education and to do so music production, in the fields of composition and interpretation, was the main motivation while strategy that can contribute to new possibilities of pedagogical intervention at the Musical Education level. In the 1st and 2nd cycles were conducted educational projects that intersected multiple artistic disciplines and, in the 3rd cycle, there was a pedagogical approach oriented for the instrumental teaching, in order to strengthen the spirit of the "generic" and the vocational systems of music education. These experiences and pedagogical approaches were subject of a critical reflection that can contain elements to consider for a discussion about the music education system on Portugal.

Key-words: Music Teaching, Music Education, Basic Education.

ÍNDICE GERAL

Índice Geral	5
Introdução	6
I. Quadro Teórico	9
I.1. A Função da Música	11
I.2. A Educação Musical em Portugal	14
I.3. Abordagens Metodológicas na Educação Musical	15
I.3. Discussão Final	20
II. Metodologia	23
III. Experiências de ensino-aprendizagem no Ensino Básico	27
III.1. Em Contexto de 1º Ciclo	28
III.1.1. Caracterização do Universo de Estágio	28
III.1.2. Síntese do Trabalho Desenvolvido	28
III.1.3. Experiências de Ensino-Aprendizagem Realizadas	28
III.2. Em Contexto de 2º Ciclo	52
III.1.1. Caracterização do Universo de Estágio	52
III.1.2. Síntese do Trabalho Desenvolvido	53
III.1.3. Experiências de Ensino-Aprendizagem Realizadas	58
IV. Resultados	61
IV.1. Em Contexto de 1º Ciclo	62
IV.2. Em Contexto de 2º Ciclo	65
V. Experiência Pedagógica no 3º ciclo do Ensino Básico	67
V.1. Contexto Teórico	68
V.2. Experiências de Ensino-Aprendizagem	70
Conclusão e Discussão	72
Referências	77
Anexos	81

INTRODUÇÃO

De acordo com a alínea *b*), do ponto 4., das Normas Regulamentares dos Mestrados em vigor no Instituto Politécnico de Bragança (IPB), “O ciclo de estudos conducente ao grau de mestre integra . . . um estágio de natureza profissional objeto de relatório final” (2013, p. 7). É neste propósito que se insere o presente trabalho. Trata-se de um Relatório Final que, segundo o ponto 2., do artigo 8.º, do Regulamento da Prática Supervisionada dos cursos de mestrado leccionados no IPB que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico, “deve apresentar, de forma contextualizada experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio da habilitação, e reflexão crítica sobre as mesmas” (2012, p. 4).

Este é, portanto, um relato das experiências de ensino-aprendizagem realizadas por mim no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), do Mestrado em Ensino da Música no Ensino Básico (MEMEB). Relatarei as minhas experiências ocorridas nos contextos dos 1º, 2º e 3º ciclos do ensino básico, sendo que para este último ciclo reservarei uma síntese reflexiva da minha experiência profissional uma vez que com base nela fui dispensado de frequentar o estágio no 3º ciclo.

Pretendo dar a conhecer a forma como desenvolvi a minha actividade de estágio nos diferentes ciclos de estudos, na tentativa de, através da reflexão sobre a *praxis*, poder contribuir para novas perspectivas e abordagens ao conhecimento sobre a educação musical. Relatarei os termos da minha intervenção pedagógica procurando enquadrá-la de forma adequada nas teorias e conceitos que definem o estado da arte no domínio da educação musical em geral.

Começarei por fazer uma revisão da literatura onde vou procurar triangular o conhecimento científico, as informações históricas e as disposições legais de modo a poder estabelecer uma predisposição teórica pertinente e adequada à explanação da minha intervenção pedagógica. Posteriormente, farei o relato das experiências de ensino-aprendizagem realizadas em cada um dos ciclos de estudos que frequentei no âmbito da PES, ou seja, nos 1º e 2º ciclos do ensino básico. De seguida, farei a apresentação e análise dos dados obtidos e, antes da discussão final, farei uma síntese

reflexiva sobre a minha experiência pedagógica e profissional em contexto do 3º ciclo do ensino básico.

O desenvolvimento das experiências de ensino-aprendizagem aqui relatadas insere-se no âmbito das metodologias qualitativas, mais precisamente da metodologia da Investigação-acção. Isto é o mesmo que dizer que as minhas intervenções pedagógicas desenrolaram-se num processo em espiral¹, com o objectivo de poder contribuir para o aperfeiçoamento das práticas educativas através da introdução de elementos pedagógicos resultantes da minha formação enquanto músico-instrumentista.

Este trabalho não só relata um percurso pedagógico permitido em contexto de aquisição de competências como também aponta para novas possibilidades de abordagem ao processo de ensino-aprendizagem ao nível da Educação Musical no Ensino Básico. Isto porque procurei ter uma perspectiva divergente na forma como conduzi a PES justificada, por um lado, por ser de opinião de que as abordagens didácticas e metodológicas na Educação Musical devem ser alvo de constante aperfeiçoamento e inovação e, por outro, por acreditar que a minha formação como músico-instrumentista pode contribuir para traçar uma nova perspectiva das práticas educativas ao nível do ensino da música. É uma perspectiva divergente mas não é contraditória das metodologias próprias do ensino genérico da música.

Ao longo deste relatório poder-se-á constatar que as experiências de ensino-aprendizagem foram bem concretizadas e bem aceites por todos os intervenientes no processo, realizadas no estrito cumprimento das directrizes curriculares, conjugando o carácter lúdico sem descuidar dos preceitos elementares essenciais à aquisição de competências musicais por parte dos alunos.

¹ Um processo em espiral que teve as seguintes fases de desenvolvimento: observação; planificação; acção; reflexão.

I. QUADRO TEÓRICO

Neste capítulo articularei uma série de informação para que se possa estabelecer uma plataforma de compreensão do cariz de intervenção pedagógica que realizei no âmbito da PES. Basicamente, a minha acção pedagógica pautou-se por uma perspectiva crítica face ao *state of art* da educação musical no ensino básico em Portugal. Mas mais que isto, procurou introduzir uma outra dinâmica naquilo que poderá ser quotidiano da *praxis* da educação musical. Esta possível diferença reside numa abordagem que foca aquilo que considero ser o essencial no processo de ensino-aprendizagem musical, por um lado, a criação como forma de o indivíduos fazerem as representações das paixões da alma e dos fenómenos que nos rodeiam e, por outro, a aquisição de competências teórico-práticas que despoletem de uma necessidade intrínseca ao aluno no contexto das práticas instrumentais e/ou vocais.

Assim, começarei por direccionar a atenção para as questões da importância e função da música no indivíduo e na sociedade, no sentido de que, a partir daqui, se possa justificar a necessidade que subjazeu à minha intervenção pedagógica, nomeadamente no que respeita aos aspectos da criatividade e da prática musicais como factores essenciais para o desenvolvimento humano.

I.1. A Função da Música

“A música é única para os humanos e, tal como as outras artes, é tão fundamental quanto a linguagem o é para o seu desenvolvimento e existência humanas²” (Gordon, 2003, p. viii)

Uma descoberta arqueológica recente veio abrir uma nova porta do conhecimento acerca da importância da cultura no contexto da condição humana. Com esta, veio também alargar-se a perspectiva histórica convencional, tida até então, sobre as origens da música e sobre as contingências da música ancestral. Foi registada a presença de vários objectos ornamentais, de gravuras e de instrumentos musicais – concretamente flautas feitas a partir de ossos de animais – que apresentavam características similares em vários locais do território europeu (Conard, Bolus, Goldberg, & Münzel, 2006). A existência destes elementos arqueológicos remonta à época pré-histórica e é sugerido que estes desempenharam um papel crucial na supremacia do *Homo Sapiens* face ao *Homo Neandertalis*:

. . . num contexto comportamental alargado, a música pode ter contribuído para a manutenção de amplas redes sociais no início do Paleolítico Superior, e, assim, é possível que tenha facilitado a expansão demográfica e territorial dos humanos modernos em relação às populações Neandertais, que eram culturalmente mais conservadoras e demograficamente mais isoladas³. (Conard, Malina, & Münzel, 2009, p. 4)

Na medida do referido anteriormente, música e homem são “companheiros” de longa data e, como tal, é plausível a dedução de que a música não continuaria a desempenhar o papel de relevo no nosso quotidiano se não estivesse de alguma forma elencada na nossa listagem de características de sobrevivência e de organização social.

Esta relação indissociável leva-me a tê-la como o ponto de partida para a exposição do meu trabalho ao nível da Prática de Ensino Supervisionada em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico. Precisamente porque nos convida a pensar a música na

² Tradução minha. Texto original: “*Music is unique to humans and, like the other arts, is as basic as language to human development and existence*” (Gordon, 2003, p. viii).

³ Tradução minha. Texto original: “. . . *in a broader behavioural context, early Upper Palaeolithic music could have contributed to the maintenance of larger social networks, and thereby perhaps have helped facilitate the demographic and territorial expansion of modern humans relative to culturally more conservative and demographically more isolated Neanderthal populations*” (Conard, Malina, & Münzel, 2009, p. 4).

medida do essencial tal como se apresenta na condição humana e nas formas de organização social. Isto porque nem sempre aquilo que é tido como essencial para a condição humana se verte de forma benéfica em termos de organização social e vice-versa.

Na origem disto pode estar, por um lado, a capacidade humana para atribuir múltiplos sentidos e significados aos fenómenos que nos rodeiam e, por outro, a falível eficácia das ficções sociais que o homem cria para se regular em sociedade. Muito concretamente, poderá ser que nunca possa ser a música regulada, de forma a servir os interesses de um determinado modelo educativo, que não obscureça, com a força da convenção, o acto libertário que ela pode exercer na experiência que é a vida humana.

Para atestar esta possível dicotomia, compete desde logo mencionar o pensamento helénico ancestral sobre o papel da música no indivíduo e nos indivíduos. Sendo que, mitologicamente falando, da lira de Apolo soava a música que servia para instruir os indivíduos e do aulo de Dionísio ouvia-se o canto de ditirambo que tinha o poder de libertar o indivíduo (Grout & Palisca, 2001). Patente nesta visão dualista do sentido musical estão, por um lado, a intenção de colocar a música ao serviço da organização social e, por outro, a abordagem que confere à música um papel de transcendência do espírito humano. A dicotomia poderá ser, portanto, a música enquanto ferramenta de organização social e a música como ferramenta de emancipação da condição humana.

Mas é no pensamento filosófico da antiga Grécia que se pode aprofundar o sentido desta dicotomia que julgo estar na origem das perspectivas actuais que levam à concepção de modelos de intervenção pedagógica ao nível da música. Para lá da iniciativa pioneira de associação entre música e a numerologia preconizada por Pitágoras, abre-se um campo de acção especulativa que nos elucida sobre as teorias acerca da “arte das musas”. Com Platão, esta relação uma vez estendida ao cosmos (a música das esferas) e ao uso da palavra (a música da poesia) podia ter uma intervenção na educação dos indivíduos. Com Aristóteles a música adquiria um sentido mais profundo, pautado pela imitação dos estados da alma humana (Fubini, 1999).

Referir mais eventos históricos, decorridos desde a antiguidade Grega até aos nossos dias, é um exercício que nesta exposição só seria pertinente se fosse de minha intenção fazer prova ao leitor dos meus conhecimentos históricos e se não fosse de minha opinião que estes bem poderão ser “notas de rodapé” do conhecimento produzido pelos filósofos da antiga Grécia. Por isto, vou focar-me em algumas questões que essas teorias

levantam tendo em conta que elas subsistem para nos dizer sobre a utilidade e a essência da música no homem e na sociedade nos tempos actuais. Mais precisamente assumindo como premissas teóricas para a minha reflexão e intervenção pedagógica, que vai dar início e contexto a este trabalho, as abordagens de Platão e de Aristóteles em relação à função da música.

A democratização do ensino a que a civilização ocidental assistiu durante o séc. XX colocou a música perante novos desafios acerca das suas utilidades para os indivíduos e para as sociedades em que eles se inserem. Retomando a dicotomia supramencionada, neste novo contexto, qual poderá ser o papel da música nas sociedades modernas? E como a educação musical pode operar de forma a permitir as benesses invocadas por Platão e por Aristóteles, ou protagonizadas por Apolo ou por Dionísio? As devidas respostas não serão dadas aqui mas aqui constam para que se saiba que estas perguntas moram no meu pensamento e que através da minha *praxis* procurei dar-lhes a legibilidade lógica possível.

E no plano do sistema educativo português em concreto, serão as políticas a este respeito promotoras de uma pedagogia musical adequada por parte dos alunos, tendo em conta o potencial da música tal como os filósofos da antiguidade o constataram? Para encontrar uma perspectiva sobre isto – e para aproximar a sequência desta exposição ao propósito desta mesma – vale a pena referir de seguida, em jeito de contextualização teórica, alguns acontecimentos ocorridos que marcaram a transformação do ensino da música nas escolas portuguesas até aos dias de hoje.

I.2. A Educação Musical em Portugal

São as reformas educativas de Passos Manuel e Costa Cabral – qual tardia inspiração iluminista no séc. XIX – que destacam pela primeira vez a importância da música na formação dos portugueses. Nomeadamente através da implementação da disciplina de Canto Coral no plano curricular oficial e através da fundação do Conservatório de Música de Lisboa (Pacheco, 2009).

Um século mais tarde, após a implementação da república em Portugal, e já sob a designação de Conservatório Nacional, Viana da Mota e de Luís de Freitas Branco concretizam uma reforma do ensino da música que vem permitir uma maior abrangência curricular da formação musical dos alunos (Pacheco, 2009).

Em 1930, por alegados motivos de contenção financeira, é publicado Dec-Lei nº 18 881, de 25 de Setembro e, com ele, esgota uma sequência de iniciativas que desde 1835 tinham vindo a valorizar o ensino artístico e a cultura em Portugal, nomeadamente no campo da música (Palheiros, 1993).

Só em 1968 é que são retomados os esforços para valorizar a formação musical no sistema educativo português. Disso é caso a implementação da disciplina de Educação Musical com carácter de obrigatoriedade nos 5º e 6º anos do ensino genérico (Pacheco, 2009).

Após as profundas transformações socioculturais operadas na década da “revolução dos cravos⁴”, um período experimental que também alastrou ao sistema educativo português e, em particular, ao ensino artístico, eis que em 1983 são consagradas duas vertentes do ensino da música: o ensino genérico⁵ e o ensino vocacional⁶. Esta bifurcação do ensino da música foi regulamentada em 1990 consignando, entre outros aspectos, o seguinte: o ensino genérico como a vertente acessível de todos os indivíduos independentemente das suas predisposições musicais; o ensino vocacional para todos os indivíduos que pretendam formação especializada (Palheiros, 1993).

⁴ Designação para descrever a revolução de 25 de Abril de 1974 em Portugal.

⁵ Nos seguintes tipos de frequência: regime integrado; regime articulado; regime supletivo.

⁶ Nos níveis básico, secundário e superior.

I.3. Abordagens Metodológicas na Educação Musical

Nesta secção, aprez-me referir um conjunto de metodologias da disciplina da Educação Musical no sentido de demarcar o posicionamento metodológico da minha intervenção pedagógica, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Básico. Tentarei traçar as linhas gerais de alguns métodos activos e acrescentarei a minha opinião crítica em relação a eles, no sentido de que através deste exercício possam ser perceptíveis as razões que me levaram a não recorrer a nenhum destes métodos em específico durante a minha actividade pedagógica.

Os métodos activos desenvolvidos para a Educação Musical no início do século XX obedeceram a um conjunto de circunstâncias próprias da época, do ponto de vista sociocultural. Talvez seja por esta razão que alguns destes métodos possam parecer pouco actuais, e até inadequados, perante as realidades dos contextos educativos actuais. Estes métodos floresceram à luz de uma premissa que assentava numa premissa de igualdade entre os indivíduos, nomeadamente no que respeita às predisposições musicais nos seres humanos. Esta premissa talvez se apresente para a Educação Musical como se apresentou para a teoria do socialismo científico de Marx e Engels (1848). Significa que considerar os alunos como tendo todos predisposição natural para a música, sem quaisquer diferenciação, pode ser pouco assertivo com a realidade prática. Sabemos que existem alunos com predisposições musicais diferentes e o que pode ser uma metodologia adequada para uns pode ser inadequada para outros. Assim, esta noção de igualdade pode restringir essa grande característica humana que é a da diferença e, de certa forma, esta postura discriminatória tem vindo a ter implicações directas no plano da Educação Musical, tal como se refere de seguida:

“Os métodos de Orff, de Dalcroze e de Kodály partem do pressuposto de que todas as crianças têm uma apetência natural para a música e que a Educação Musical deve servir para tornar a música acessível a todos – em oposição aos poucos “sortudos” ou “talentosos” . . . métodos musicais orientados para as crianças sustentam e cultivam competências básicas já existentes, providenciando uma ligação mais estruturada com as aulas de instrumento e vocais que estão mais orientadas para competências técnicas mais especializadas⁷” (Tan, Pfordresher, & Harré, 2010, p. 177).

⁷ Tradução minha. Texto original: “*The Orff, Dalcroze, and Kodaly methods start with the assumption that all children have a natural aptitude for music, and that music education should serve to make music available to all – as opposed to the genetically “lucky” or “talented” few . . . Child-oriented music methods sustain and cultivate basic skills that are already engage in place, providing a bridge to more structured instrumental or vocal lessons that will continue the trajectory of music development toward more specialized skills and technique*” (Tan, Pfordresher, & Harré, 2010, p. 177).

O método *Eurrítmico*, também designado por *Ginástica Rítmica*, ou por *Método de Dalcroziano*, tem como principal característica a relação entre o movimento do corpo e a música. Ao relacionar o corpo, a mente e a música, Dalcroze considerava que o processo de ensino-aprendizagem poderia fazer-se de uma forma mais adequada, talvez tendo em conta que a manifestação corporal pode ser um factor de prazer nos seres humanos, tal como possivelmente sugere Frego (s.d.): “O princípio da filosofia de Dalcroze assenta na ideia de que as emoções resultantes de uma articulação entre a mente e o corpo são fundamentais para toda uma significância da aprendizagem⁸” (p. 1). Assim, a presença de uma componente lúdica que possa estar implícita nesta abordagem também poderá, eventualmente, encontrar-se noutros métodos activos, na justa medida em que da simbiose entre o corpo, a mente e a música podem resultar emoções agradáveis capazes de facilitar o desenvolvimento de competências musicais. O método de *Orff*. dá particular ênfase à improvisação e à imaginação colectiva como forma privilegiada para a concretização da aprendizagem musical (Shamrock, s.d.). Por sua vez, e nesta mesma tendência, o método de *Kodály* centra-se no canto de melodias tradicionais, recorrendo a um sistema de relação entre sílabas/ritmo e gestos das mãos /noções de altura musical, – a *fonomímica* –, valorizando um tipo de desenvolvimento musical assente nos domínios “intelectual, emocional, físico, social e espiritual” (Trinka, s.d., p. s.d.).

Em certa medida, é-me possível concordar com a ideia de que todos os alunos têm apetência para a música. Porém, considero que esta se manifesta mais explicitamente uns do que noutros e, ainda assim, com nuances diferentes. Daí que uma abordagem pedagógica baseada na condição lúdica pode ser uma abordagem adequada para alguns alunos mas pode não corresponder às suas expectativas de outros. Portanto, tratar todos por igual poderá ser, numa determinada perspectiva, uma atitude discriminatória, o desrespeito pelas individualidades que tem implicações na forma como se concebem os modelos de organização social. Outra coisa é considerar que todos têm igual direito aos meios de produção e aos mecanismos sociais para o desenvolvimento da sua humanidade, tal como Bakunin (1953) refere:

“... o que reivindicamos agora é o ressurgir do grande princípio da Revolução Francesa: todo ser humano deve ter os meios materiais e morais para poder desenvolver a sua humanidade, princípio que, na nossa opinião, pode problematizar-se da seguinte forma:
Organizar a sociedade de forma a que cada indivíduo, homem ou mulher, possa encontrar, durante a sua vida, significados aproximadamente iguais, para o desenvolvimento das suas

⁸ Tradução minha. Texto original: “*The Dalcroze philosophy centers on the concept that the synthesis of the mind, body, and resulting emotions is fundamental to all meaningful learning*” (Frego, s.d., p. 1).

faculdades através do seu trabalho. E uma organização social que, erradicando a possibilidade de exploração pelo trabalho, permitirá que cada um possa desfrutar da riqueza social, já que na realidade esta advém tão do esforço colectivo, mas que só a contemplamos na medida do que contribuímos para ela⁹". (Bakunin, 1953, pp. 5-6)

Antes de mais, é importante que o professor se situe face às premissas que supra mencionei. O auto esclarecimento sobre estas questões pode determinar em muito as opções metodológicas que o professor toma. No fundo, esta discussão está em torno de uma velha controvérsia que é a questão da *Nature versus Nurture*; duas perspectivas sociológicas que “pensam” de forma diferente o ambiente em que a criança é educada, sendo que, no primeiro caso, as crianças poderão ter uma predisposição fisiológica para determinado efeito e, no segundo caso, a criança pode ser “moldada” desde que tenha um ambiente propício ao efeito (Abeles, Hoffer, & Klotman, 1995). Contudo, existe uma perspectiva divergente que centra a responsabilidade do processo de ensino-aprendizagem na acção do professor e na natureza das suas opções metodológicas, entre outros aspectos:

"Não importa quão positivo é o ambiente global da aprendizagem, o papel do professor é central. Os professores têm diferentes concepções sobre a natureza do processo de ensino-aprendizagem que interfere na forma como ensinam. . . os métodos de ensino são mediados pela natureza da tarefa que está a ser ministrada, pelos recursos disponíveis, pelo um determinado grupo de alunos, pela natureza dos procedimentos de avaliação e de outros factores que podem ter um impacto imediato sobre a contingência da sala de aula¹⁰". (Philpott & Plummeridge de 2001 , p. 68)

Existe outra nuance conceptual que, parecendo estar na génese dos modelos educativos ao serviço da música, considero interessante. Refiro-me ao aspecto moral que pode estar na base de uma ideia de que “a música está igualmente em todos” e, portanto, o “ensino da música deve ser igual para todos”. Talvez possa existir aqui uma nuance moral passível de reflexão. Primeiro, porque, tal como tive oportunidade de referir anteriormente, ela é em si mesma discriminatória e, em segundo lugar, é limitadora da acção humana, tal como bem descreve Nietzsche em “O Anticristo” (2002):

⁹ Tradução minha. Texto original: “. . . *we demand now is the proclaiming anew of the great principle of the French Revolution: that every human being should have the material and moral means to develop all his humanity, a principle which, in our opinion, is to be translated into the following problem: To organize society in such a manner that every individual, man or women, should find, upon entering life, approximately equal means for the development his or her diverse faculties and their utilization in his or her work. And to organize such a society that, rendering impossible the exploitation of anyone’s labor, will enable every individual to enjoy the social wealth, which in reality is produced only by collective labor, but to enjoy it only in so far as he contributes directly toward the creation of that wealth*” (Bakunin, 1953, pp. 5-6).

¹⁰ Tradução minha. Texto original: “*No matter how positive the overall learning environment, the role of the teacher is central. Teachers have different conceptions of the nature of teaching and learning process which affect the way that they teach . . . teaching methods are mediated by the nature of the task being taught, the available resources, the particular group of learners, the nature of the assessment procedures and other factors which may have an immediate bearing on the current classroom situation*” (Philpott, Plummeridge, 2001, p. 68).

“A “virtude”, o “dever”, o “bem em si”, a bondade fundamentada na impessoalidade ou na noção de validez universal – são todas quimeras, e nelas apenas se encontra [*sic*] a expressão da decadência, o último colapso vital . . . que cada homem crie sua *própria* virtude, seu *próprio* imperativo categórico. Uma nação reduz-se [*sic*] em ruínas quando confunde *seu* dever com o conceito universal de dever”. (p. 24)

Nesta sequência, qualquer abordagem pedagógico-musical poderá ser uma acção libertária e não discriminatória da *nature* e na *nurture* do objecto educativo. É indubitável o valor dos contributos para as práticas pedagógicas na música, nomeadamente o dos métodos activos e, portanto, julgo que devem servir como ferramentas ao dispor do professor no contexto da sala de aula sempre que este considere pertinente a sua inclusão. Com o devido distanciamento crítico, o professor deve conhecer várias formas de intervenção para que, mediante as necessidades e contingências, possa dispor de uma ou outra estratégia para conquistar um determinado objectivo, numa atitude de prudência que resulta de uma espécie de convivência salutar entre a *theoria* e a *praxis*, tal como refere Kant (1959):

“. . . que todo o passo que se dá com a razão pura, inclusive no campo prático, é onde não se leva em conta qualquer especulação, por subtil [*sic*] que seja, ajuste-se a mesma, em verdade e exactamente [*sic*] por si mesma com todos os momentos da crítica da razão teórica, como se cada passo em frente fosse prudentemente imaginado para chegar a esta confirmação”. (1959, pp. 211-212)

Permita-se a analogia com a música do género *jazz*, para dizer que acredito, e adopto na minha prática pedagógica, na improvisação enquanto premissa metodológica. Tanto no que concerne à acção do aluno como à do professor. Neste último agente educativo, ela deve surgir na medida em que surgem os improvisos dos instrumentistas de *jazz*; conhecendo bem a organização musical elementar (os modos, a forma, as matrizes rítmicas e a métrica das formas, entre outros aspectos) colocam a sua sensibilidade musical em “alerta máximo” e, de acordo com o que esta sente, dispõem dos recursos musicais da forma que consideram ter o melhor resultado sonoro em determinadas circunstâncias. Portanto, abre-se um campo de acção no qual o carácter experimental nas abordagens pedagógicas possam resultar de uma negociação implícita entre as expectativas do currículo, do aluno, do professor e do contexto social.

Um pouco nesta linha estão os métodos de Paynter, Schafer e de Swanwick. Paynter privilegia a dimensão musical criativa em oposição às abordagens tradicionais que se caracterizam por uma aprendizagem baseada na memorização. Tal como Schafer, Paynter dá maior enfoque à experimentação sonora, à improvisação e à criatividade com base no desenvolvimento da capacidade auditiva dos alunos e, neste cenário de possibilidades acústicas, são bem aceites o ruído e os sons oriundos de objectos que não foram feitos com um propósito ou finalidade musical (Paynter, 1970), (Paynter, 1972).

Schafer, influenciado por John Cage, pesquisou os fenômenos sonoros em ambientes naturais e relacionou-os com a pedagogia musical, noções consagradas no trabalho denominado de “Ouvido Pensante” (1969), (Shafer, 2003). E Swanwick postula um processo de ensino-aprendizagem baseado em três valências sistêmicas: a composição musical, a percepção musical e a interpretação musical (Swanwick, 2001) (Swanwick, 2003).

Ainda na sequência das abordagens de Dalcroze, de Orff e de Kodály está a *Teoria da Aprendizagem Musical* de Gordon. Esta abordagem acrescenta mais algumas nuances cujo real benefício para o Ensino da Música pode ser questionado. Não me refiro ao particular enfoque que esta abordagem dá ao desenvolvimento da condição auditiva do aluno mas sim ao facto de esta ocorrer numa fase preliminar e isolada do desenvolvimento da leitura. Uma vez que, segundo Gordon (2003), o decorrer da aptidão para a música acontece desde o nascimento até aos 9 anos de idade, altura em que estabiliza. É certo que as crianças antes de saberem escrever e ler a língua materna adquirem competências da fala. Mas também não é menos certo que antes de ler e escrever música, as crianças entoam melodias. Assim, talvez seja de equacionar a pertinências de se iniciar o desenvolvimento das competências de leitura e da escrita da notação musical na mesma fase em que as crianças aprendem a ler e a escrever as suas línguas maternas, uma vez que os processos metacognitivos poderão ser semelhantes.

Outro aspecto que se poderá questionar na abordagem de Gordon, e que está presente noutros métodos como o de Suzuki, é que o primeiro objectivo seja o desenvolvimento auditivo do aluno através do processo de aprendizagem por inferência (imitação), primeiro com acompanhamento e depois a solo, até ao culminar que é a improvisação, e, só depois, é que vem a leitura (Gordon, 2003). A questão está em que com este tipo de abordagem o aluno pode não adquirir uma propriedade absoluta do que está a concretizar musicalmente como adquiriria se fosse estimulado para se munir de ferramentas de conhecimento que lhe permitissem a autonomia perante o discurso musical.

Uma outra noção interessante é a importância dada por Martenot à capacidade do som em induzir a estados de espírito capazes de promover a sensibilidade artística nos indivíduos (Sadie, 1980). Recorri a esta ideia no meu trabalho realizado no âmbito do estágio do 1º Ciclo do Ensino Básico. Mas neste trabalho não constam, por exemplo, os pressupostos defendidos pela abordagem metodológica de Willems, quando postula que o processo de ensino-aprendizagem da música dispensa o recurso a elementos extra-

musicais, tais como narrativas e representações visuais. Willems considerava que os elementos musicais na sua essência já dispunham de matéria suficiente para a produção musical e, conseqüentemente, para a *praxis* da Educação Musical (Willems, 1961).

Finalmente, convém dizer que ao longo da prática pedagógica desenvolvida no âmbito do presente trabalho não foi usado um ou outro método activo em particular, dos descritos anteriormente. As metodologias adoptadas decorreram das necessidades constatadas em cada contexto específico da Prática de Ensino Supervisionada e não propriamente de uma premissa metodológica supramencionada.

I.3. Discussão Final

Anteriormente, pude contrapor noções que remetem para a essência da música nas condições e sociedade humanas e um role de acontecimentos históricos que marcaram a educação musical no contexto das decisões políticas em Portugal. Esta contraposição foi feita com a intenção de tentar demonstrar o possível desfasamento existente entre aquilo que é tido como certo sobre a importância da música e aquilo que têm sido as opções políticas acerca das políticas educativas ao nível da educação musical.

No sentido contrário ao que os factos históricos aludem, actualmente parece haver uma maior sensibilidade por parte do sistema educativo português para consagrar a importância da música na evolução humana (de acordo com o que foi supramencionado através da evidência arqueológica) e as funções que ela exerce no homem (tal como foi anteriormente referido sobre o pensamento filosófico grego), nomeadamente ao fazer menção no *Livro de Competências Essenciais* emanado pelo *Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação* do seguinte:

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. . . A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. (2001, p. 149)

Ainda assim, julgo que a actual situação do ensino da música em Portugal ainda carece de algumas transformações que vão no sentido da introdução da aprendizagem musical logo a partir do ensino pré-escolar e que esta seja tendencialmente direccionada para a criação musical e para a prática instrumental/vocal. Isto é dizer que acredito que o

sistema educativo português só poderia ganhar com a diluição das fronteiras que separam o ensino genérico do ensino vocacional.

A educação musical tal como é ministrada no ensino genérico deveria ter um papel de estimulante das competências musicais, a desempenhar nas mais tenras idades (pré-escolar). Julgo que para este efeito estão bem adequadas as metodologias tradicionais tais como o *Instrumental Orff*. Já no ensino básico, deveria haver uma tendência para o ensino do instrumento/vocal (1º ciclo), ou seja, uma fase experimental onde os alunos pudessem conhecer os vários instrumentos musicais para que depois, no 2º ciclo, pudessem fazer uma escolha assertiva do instrumento musical no qual pretendessem fazer o aperfeiçoamento técnico-expressivo das competências musicais.

As experiências de ensino-aprendizagem que vou relatar de seguida têm entre elas este fio condutor que é a necessidade que eu sinto de melhorar o ensino da música fazendo com que ele não seja substancialmente genérico mas que seja essencialmente vocacionado para a composição musical e para a prática instrumental/vocal. Para tal, é necessário adoptar uma perspectiva divergente, não no sentido contraditório, mas sim no sentido que refere Roldão (2011): “muitas vezes é necessário ser imaginativo e criativo no desenho dos caminhos metodológicos que sirvam o nosso objectivo”.

II. METODOLOGIA

No *Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado* (Instituto Politécnico de Bragança, 2012) pode ler-se o seguinte, no ponto 2., do artigo 8.º, a propósito da definição da tipologia do presente trabalho:

Além dos aspectos formais usuais nestes documentos, o Relatório Final deve apresentar, de forma contextualizada, experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, abrangendo os vários níveis de educação ou ciclos de ensino e disciplinas do domínio de habilitação, e reflexão crítica sobre as mesmas. Esta reflexão deve ser sustentada na literatura científica, pedagógica e investigativa de referência e em dados da prática, evidenciando a análise crítica da intervenção e dos resultados obtidos. (p. 4)

Pode concluir-se, portanto, que a intervenção pedagógica no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada não resulta necessariamente de um plano de investigação pré-definido mas sim de uma acção sobre a qual será produzido um relato crítico sustentado por literatura de referência. Este trabalho consiste mais numa descrição e respectiva contextualização de experiências de ensino-aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada e não de um plano de acção de âmbito investigativo.

Porém, ainda que a minha intervenção pedagógica não tenha sido realizada a partir de uma perspectiva de pesquisa, a metodologia subjacente a esta pode enquadrar-se no espírito da metodologia de Investigação-Acção, na medida em que poderá ter existido uma problematização, uma intervenção e uma reflexão por parte de mim enquanto formador. Existem muitas contrariedades ou diversidades de opiniões apontadas na discussão científica acerca desta ferramenta metodológica e, para melhor se entender o que pretendo dizer quando refiro que este trabalho não é, nem deve ser um trabalho de Investigação-Acção mas que em certa medida se pode enquadrar neste espírito, eis o seguinte pensamento “*A Investigação-acção significa muitas coisas para muitas pessoas.*” (Garcia C. , 1999).

Para a intervenção pedagógica realizada no âmbito do 1º ciclo pode dizer-se que constatei, como premissa para a minha intervenção, que o mais interessante a fazer neste contexto seria a realização de uma actividade que, simultaneamente, não interferisse no normal decorrer dos trabalhos em curso ou, por outro lado, que de alguma forma se inserisse no espírito da abordagem pedagógica que já estava implementada e que proporcionasse uma experiência musical válida para os alunos, tendo em conta as contingências associadas. É destas perspectivas que surge o projecto “*A Princesa e o Violoncelo Encantador*”, como forma de promover uma sensibilidade musical e uma consciência do alcance desta forma de expressão. Isto fez-se num sequência em espiral, onde conviveram muitas formas de expressão e sempre num ambiente onde as expectativas de todos os agentes educativos envolvidos estiveram em

sintonia. Os resultados foram aferidos através da compreensão dos níveis de satisfação dos alunos na realização da actividade e, para tal, foi utilizado o método de redacção individual como instrumento de recolha de informação. Para descodificar as significações do conteúdo destas redacções inspirei-me no método de análise de Bardin (2011), contudo, foquei a minha atenção no parâmetro da satisfação para fazer a recolha e análise das respectivas unidades de sentido.

Quanto ao estágio no 2º ciclo do Ensino Básico, a abordagem metodológica foi mais convencional, do ponto de vista da intervenção pedagógica. Ou seja, optei por seguir as expectativas formativas explicitadas no programa curricular da escola e por enquadrar a minha acção na sequência do projecto de escola. Planifiquei as sessões lectivas de forma a poder ministrar com mais eficácia os conteúdos programáticos que considerei explorar. Nestas planificações constaram recursos que considero importantes para descrever o tipo de abordagem que realizei, tais como as composições musicais da minha autoria e de autoria conjunta com os alunos, inseridas no âmbito dos conteúdos programáticos e no âmbito do projecto escola. Não apliquei qualquer instrumento de avaliação ou de recolha de informação quanto aos resultados desta minha abordagem, por questões de limitação temporal.

Finalmente, relativamente ao 3º ciclo, tal como já tive oportunidade de referir anteriormente, por força de ter sido dispensado de realizar este estágio, faço aqui uma reflexão crítica sobre a minha experiência profissional neste nível e em particular sobre o ensino especializado da música como forma de intervenção formativa no ensino básico.

III. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO

III.1. Em Contexto de 1º Ciclo

As próximas experiências de ensino-aprendizagem decorrem da circunstância de estágio no 1º ciclo do ensino básico, realizado na EB1 nº10 Campo Redondo – (código: 242664) que pertence ao Agrupamento de Escolas Paulo Quintela da cidade de Bragança.

Relativamente à presença da educação artística no currículo do ensino básico, concretamente sobre o 1º ciclo, o Livro de Competências Essenciais refere que as quatro áreas artísticas¹¹ são desenvolvidas “pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas” (p. 149). O projecto que desenvolvi neste contexto consistiu numa actividade multidisciplinar que vai ao encontro do referido anteriormente no Livro de Competências Essenciais.

III.1.1. Caracterização do Universo de Estágio

Caracterização do universo de estágio		Observações
<i>Agrupamento:</i>	151816 – Agrupamento de Escolas Paulo Quintela	Para mais informações, consultar em: http://www.eb23-pauloquintela.edu.pt/
<i>Escola:</i>	242664 – Escola Básica do 1.º Ciclo n.º 10 de Bragança	Para mais informações, consultar em: http://www.eb1-n10-campo-redondo.rcts.pt/
<i>Turma:</i>	CR4	Turma do 2º ano B
<i>Ano lectivo:</i>	2008 / 2009	Estágio realizado no período compreendido entre Março e Junho
<i>Relação de alunos:</i>	20 alunos	9 alunos do género feminino e 11 alunos do género masculino

III.1.2. Síntese do Trabalho Desenvolvido

Os trabalhos de estágio no 1º ciclo começaram com um período de observação ao que se seguiu a minha intervenção pedagógica. Esta intervenção consistiu no desenvolvimento de um projecto que cruzou várias áreas disciplinares das artes. Este projecto intitulou-se de “A Princesa e o Violoncelo Encantador” e vai ser descrito na seguinte secção.

III.1.3. Experiências de Ensino-Aprendizagem Realizadas

Trabalho Desenvolvido

¹¹ A saber: 1) Expressão Plástica e Educação Visual; 2) Expressão e Educação Musical; 3) Expressão Dramática/Teatro; 4) Expressão Físico-Motora/Dança.

Por questões de melhor legibilidade do trabalho desenvolvido, farei o relato da minha intervenção no âmbito do estágio pedagógico no 1º ciclo do ensino básico com base numa estrutura trifásica, denominada nas suas fases de desenvolvimento de: *Início*, *Meio e Fim*.

Início

Comecei este estágio com um período de observação da dinâmica da turma, no sentido de daí poder obter elementos pertinentes para a minha intervenção pedagógica. Nesta fase pude perceber que já estava em curso um projecto de turma que consistia na elaboração de um livro de poemas intitulado “Primaveras”. Os alunos e o docente estavam fortemente empenhados na realização desta actividade com vista à sua publicação e, como tal, julguei por bem articular a minha prestação no desenvolvimento deste projecto.

Após esta primeira fase – e tendo em vista a minha integração no projecto “Primaveras” – optei por propor ao docente da turma uma temática para a criação de um novo poema. O tema consistiu em tentar fazer uma relação entre a música e as paixões da alma. Uma vez que talvez se tratasse de um dos primeiros contactos com a música (no contexto académico), a minha intenção foi fazer com que os alunos pudessem fazer uma representação mental da música que os sensibilizasse para a importância desta expressão artística na sua própria condição humana.

Esta hipótese assenta numa evidência empírica constatada por Sloboda (1991) quando sugere a possibilidade de um momento específico da vivência dos indivíduos, que pela intensidade emocional como é percebido, pode ser susceptível de despoletar uma determinada representação mental do fenómeno musical, como por exemplo o gosto ou desgosto pela música, ou seja, através de uma “*peak experience*”. Foi com base nesta teoria que fiz o exercício de recordar um momento do tipo “*peak experience*” que me encorajou ao estudo da música, no sentido de a partir daqui poder delinear uma intervenção similar junto dos alunos.

Foi então que recordei o momento em que um meu antigo professor¹² de música de câmara contou o que se intitulava de “A Lenda do Violino” (julgo) e cuja a autoria desconheço. Este momento foi um, entre outros, que me encorajou e alimentou

¹² Professor e violinista António Cunha e Silva. Professor da classe de violino e de música de câmara na Escola Profissional de Artes de Mirandela, durante a década de 1990.

emocionalmente para prosseguir estudos em música e, como tal, ponderei partilhar esta minha experiência com os alunos na expectativa de lhes surtir o mesmo efeito. A narrativa original¹³ consistia em explicar a organologia do violino num discurso de fantasia que procurava fazer uma constante relação entre as várias partes compósitas do instrumento e um acto de resiliência num cenário de opressão, entenda-se:

“A Lenda do Violino”

Era uma vez uma princesa que estava enclausurada num castelo. Na solidão da sua cela, foi reunindo uns materiais aí existentes e com eles construiu o violino. Com um cajado de pastor fez a cabeça e o braço do violino. Com os fios do seu cabelo fez as cordas do violino e as cerdas do arco. Fez da sua silhueta de mulher o corpo do violino e nele esculpiu dois *S*, um o *S* do sofrimento (por onde saíria a música triste) e, um outro, o *S* do sorriso (de onde soaria a música alegre). Para terminar, a sua alma solidificou na alma do violino, uma componente do instrumento sem a qual o som não é produzido em condições ideais. (Segundo o professor António Cunha e Silva)

Meio

Nesta fase dei início à minha intervenção pedagógica tendo em conta o referido anteriormente. Assim, o objectivo era a inclusão da minha acção pedagógica no âmbito do projecto de turma em curso. Para o efeito, optei por recorrer à narrativa “A Lenda do Violino” como meio de promover uma experiência musical que fizesse uma ponte afectiva entre os alunos e a música.

Sendo eu violoncelista profissional, procurei introduzir esta valência na minha estratégia de intervenção. Assim, iniciei a minha acção pedagógica levando o violoncelo para a sala de aula. Pude constatar que os alunos, na sua generalidade, nunca tinham sido expostos presencialmente a este instrumento musical. Esta condição foi indispensável ao fomento de uma ambiência de expectativa e curiosidade em torno do violoncelo, factores que permitiram as condições ideais para fazer passar a mensagem da “Lenda do Violino”.

O processo foi lento e em surdina, gerido ao ritmo da expectativa. Comecei por questionar os alunos sobre o que eles julgavam estar dentro de uma enigmática caixa vermelha (a caixa do violoncelo). Após as várias sugestões dadas, abri a caixa e retirei o violoncelo. De repente, a agitação em torno desta revelação quebrara com o ambiente inicial e imediatamente os alunos pediram para tocar uma música. E foi então que, adiantando esse pedido e com isso recuperando o ambiente de expectativa inicial, comecei

¹³ Citada de memória uma vez que, após uma pesquisa exaustiva, não foi possível o acesso ao texto original nem ao seu autor.

a narrar a “História do Violoncelo”, que seria a minha adaptação da “Lenda do Violino” que me fora contada algures na minha infância:

“A História do Violoncelo”

Era uma vez uma princesa e um príncipe que estavam muito apaixonados. Mas o seu amor não era bem aceite pelas suas famílias que pertenciam a reinos rivais. Quando o rei soube a existência deste amor, ordenou que a sua filha princesa fosse enclausurada na torre de um castelo protegida por um terrível dragão que reduzia a cinzas tudo o que ousasse aproximar-se do castelo. A princesa, refém da insensibilidade do seu pai e mergulhada na mais profunda tristeza, reuniu os materiais que tinha na cela e com eles fez um violoncelo. Esta tarefa entusiasmara a princesa que por instantes tinha olvidado a crueldade da qual foi vítima. Quando terminou de construir o instrumento, tentou tocá-lo mas dele não saiu qualquer som para grande tristeza dela. Defraudada a sua expectativa, debruçou-se sobre o violoncelo e começou a chorar. As suas lágrimas escorreram pelo tampo e materializaram-se dentro do instrumento naquilo que é a alma do violoncelo. A princesa tentou novamente tocar o violoncelo e, desta vez, saiu uma bela melodia. Tão linda que até tocou o coração de pedra do dragão embalando-o num sono angelical. Mas não foi só! O som emitido pelo violoncelo propagou-se numa distância tal que se fez ouvir nas longínquas terras do príncipe. E foi então que montado num belo cavalo branco o príncipe partiu rumo ao castelo, pressentindo naquela bela melodia o chamamento da sua amada. Quando lá chegou, libertou a princesa da clausura e foram felizes para sempre... (adaptação feita por mim da “Lenda do Violino”)

Após esta narração, que deixou os alunos de boca aberta, toquei o prelúdio da 1.^a suite para violoncelo solo de J. S. Bach (1983) dizendo-lhes que fora esta a música que atraíu o príncipe à sua princesa. Depois disse-lhes que a alma da princesa vivia dentro de todos os violoncelos e que se podia ver. Assim, de forma ordeira pedi-lhes para virem espreitar para dentro do violoncelo e ver um pau cilíndrico que une os tampos inferior e superior, que supostamente teria sido feito com as lágrimas da princesa, o fluído da sua alma.

No final desta abordagem, pude reparar, por observação directa, que os alunos tinham ficado muito sensibilizados com o que se passou naquele momento. E foi então que os questioneei sobre os seus entendimentos face ao conceito de alma, no sentido de enfatizar a carga afectiva das representações mentais daquele momento e de estreitar a relação entre a música e a condição humana. As respostas foram sempre numa orientação de ideias que, curiosamente, remetiam para o fenómeno da transcendência, das emoções e dos afectos humanos.

Entretanto, ainda “a salivar” de curiosidade, foram várias as perguntas colocadas pelos alunos, das quais destaco a seguinte juntamente com a minha resposta:

Aluno – O que aconteceu aos príncipes e ao violoncelo depois do resgate?

Estagiário – Partiram juntos no cavalo branco à procura de outras pessoas em circunstância de opressão para as libertarem com a bela melodia tocada no violoncelo.

De seguida, juntamente com a docente responsável pela turma, começamos a inventar as quadras que iriam verter em poema a “História do Violoncelo”. O resultado foi o seguinte:

“*A Princesa e o Violoncelo Encantador*”

A princesa vivia num castelo
Não era azul nem amarelo,
Ficava mesmo no cima da colina,
Dos lados havia uma ravina.

Lá no alto no castelo,
Á janela a princesa,
Guardada por um dragão,
Que fazia de guardião!

No castelo assombrado,
Aquele princesa chorava,
Encurralada e triste,
Com o dragão que a vigiava.

No castelo sombrio,
Muita madeira existia,
Não se ouvia um pio,
A princesa quase enlouquecia.

A princesa estava triste,
Fez um violoncelo,
Usou os materiais,
Que estavam no castelo.

Com madeira moldou o seu corpo,
Quatro fios de cabelo arrancou,
As cordas ela esticou,
E no arco, cerdas de cavalo, colocou.

O violoncelo, pronto experimentou,
Mas dele nada soou,
Caíram fios de lágrimas,
E assim a alma se formou.

Ao dragão velho e cansado,
Aquele som o encantou,
Ao ritmo da música,
Que a bela princesa tocava.

A princesa tocou violoncelo,
O dragão começou a dormir,
E então a princesa pensou:

- *Com o príncipe eu vou!...* (Redondo, Turma 2.B 2008/2009 – Escola do Campo, 2009, pp. 25-26)

Posteriormente, e para concluir a actividade, solicitei aos alunos para fazerem uns desenhos alusivos à história que lhes havia sido contada. Nesta solicitação que foi dirigida aos alunos – note-se – não esteve a intenção de trabalhar competências de desenho ou pintura específica. Esteve, isso sim, a intenção de os alunos poderem

expressar através de representação gráfica, aquilo que pudesse reflectir de forma espontânea as suas representações mentais e afectivas decorrentes da história que lhes foi contada. Alguns desenhos/pinturas não estão assinados pelos respectivos autores mas é certo, contudo, que foram feitos por alunos da turma e que me foram entregues no final da aula para serem utilizados em trabalhos decorrentes desta actividade. As imagens¹⁴ que se seguem são exemplo desses trabalhos e todas elas reflectem, de alguma forma, algo intrínseco à narrativa contada.

A Figura III.1 mostra o príncipe e a princesa montados no cavalo branco, com um cenário de fundo que sugere tratar-se do momento posterior ao resgate da princesa, quando os dois amados partem à procura de outros oprimidos pelo mundo fora:



Figura III.1 2 Ilustração da autoria da Maria.

A Figura III.3 trata de uma clara alusão ao violoncelo. Neste desenho pode constatar-se que, pese embora a ausência de precisão ao nível das dimensões do respectivo instrumento musical, o autor revela um sentido de pormenor muito interessante no que diz respeito às componentes organológicas do violoncelo:

¹⁴ As imagens foram editadas, unicamente com um efeito de desfoque sobre as assinaturas dos respectivos autores, de forma a preservar a confidencialidade dos nomes dos alunos. Pela mesma razão, as imagens são legendadas com nomes fictícios.

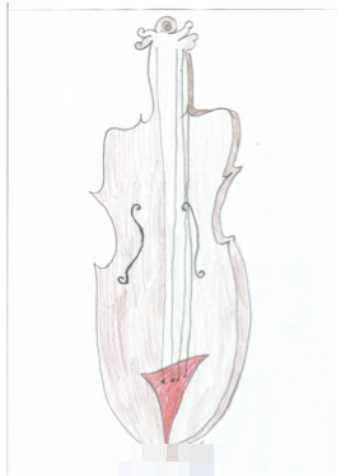


Figura III.3 4 Ilustração da autoria do Vasco.

Na Figura III.5 vê-se uma combinação de vários elementos da história e não é de descurar o que me parece ser uma intenção implícita de tentativa de organização dos elementos em perspectiva. Ou seja, em primeiro plano está o castelo com a princesa e o dragão e, por detrás deste plano e numa dimensão inferior à dos elementos do plano principal, está um cenário de fundo constituído pelo sol, pelas nuvens, pelas árvores e pelo campo:



Figura III.5 6 Ilustração da autoria da Bruna.

A Figura III.7 é outro desenho que faz uma alusão explícita ao violoncelo. Aqui também é importante destacar a preocupação que o aluno teve em detalhar as componentes do instrumento musical, assim como da caracterização dos materiais ao nível da cor utilizada:



Figura III.7 8 Ilustração da autoria do André.

Outra situação na qual se pode verificar a intenção do autor em colocar os elementos em perspectiva é o da Figura III.9. Neste constam todos os elementos da história à excepção do violoncelo: o castelo; a princesa enclausurada; o príncipe com uma armadura (o que sugere uma situação de eminente batalha, provavelmente com o dragão); o cavalo branco; o dragão a deitar fogo pelo focinho e a emitir um som. Depois existem os elementos de envolvimento que são o campo, o caminho, o céu e as nuvens. Não deixa de ser importante de referir que o aluno demonstrou ter consciência de que, neste desenho, faltava a que é, provavelmente, a componente central da história – o violoncelo. Por isso mesmo é que este aluno se deu ao trabalho de fazer um outro desenho, desta feita só com o violoncelo, tal como a Figura III.7 demonstra. Isto pode fazer transparecer o tipo de envolvimento e dedicação que os alunos, e este em particular, demonstraram ter no desenvolvimento de toda a actividade relacionada com “A História do Violoncelo”:

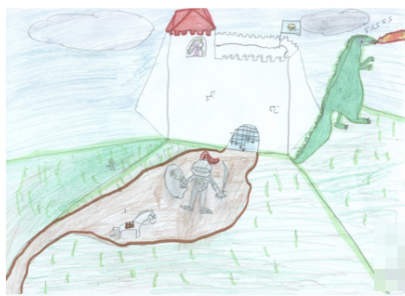


Figura III.9 10 Ilustração da autoria da Patrícia.

A figura que se segue apresenta uma singularidade que quero aqui frisar. Na minha interpretação, o autor deste desenho pretendeu retratar o sentimento de solidão e tristeza

a que a princesa foi relegada por imposição de seu pai. Para isto, o autor do trabalho colocou o elemento do castelo com a princesa à janela da torre no mesmo plano de uma noite estrelada e com uma lua. Estes dois elementos fazem-me crer que houve uma intenção concreta de invocar as paixões da alma humana supramencionadas, porque se tem no senso comum a carga expressiva e retórica dos referidos elementos:

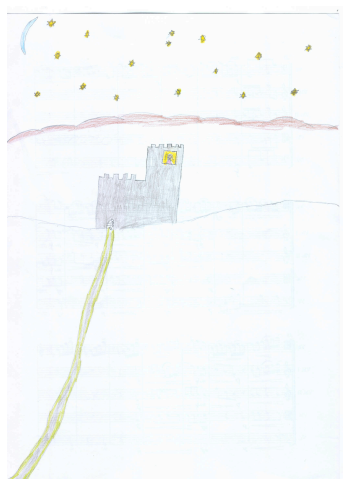


Figura III.11 Ilustração da autoria do Nuno.

A Figura III.12 mostra claramente um ambiente de turbulência. Talvez com a intenção de reflectir o terror que o isolamento e o dragão em fúria podiam provocar na pobre princesa. Existem elementos interessantes que corroboram esta perspectiva, tal como a lua que sugere a noite, as nuvens das quais saem relâmpagos, o dragão que deita fogo pelas ventas e o próprio “traço” presumivelmente espontâneo que o autor aplicou para pintar o desenho:



Figura III.12 Ilustração da autoria da Isabel.

A Figura III.13 revela uma particularidade interessante. Por entre os elementos recorrentes da história (princesa, príncipe, dragão, castelo e cavalo) pode ver-se que por baixo da janela onde se encontra a princesa existe algo sobre o qual o príncipe está a trepar para alcançar a sua amada:



Figura III.13 Ilustração da autoria do António.

A figura que se segue faz o retrato de dois elementos da história. O castelo e aquilo que presumo ser um grande dragão azul com uma pequena chama a sair do nariz, talvez:



Figura III.14 Ilustração da autoria da Ana.

A Figura III.15 mostra um castelo longínquo com um dragão em fúria a deitar fogo pelas ventas. Neste desenho também se pode constatar alguma preocupação ao nível da perspectiva, nomeadamente o que parece ser uma colina com um caminho e umas nuvens no céu que contextualizam o castelo onde está à janela a princesa:



Figura III.15 Ilustração da autoria do Francisco.

Na próxima figura pode entender-se a intenção evidente do autor em colocar em primeiro plano a princesa a tocar o violoncelo. Isto acontece numa torre, presumivelmente do castelo, com o céu por detrás:



Figura III.16 Ilustração da autoria da Conceição.

Na Figura III.17 pode verificar-se a presença de dois elementos da história. O príncipe em primeiro plano e, por detrás deste, aquilo que sugere ser o cavalo branco. Estes dois elementos estão rodeados de um cenário de natureza:



Figura III.17 Ilustração da autoria do Mário.

A Figura III.18 mostra o castelo envolto num cenário de céu e campo e que tem a particularidade de estar ladeado por uma lua (à esquerda) e um sol (à direita). Provavelmente para invocar os planos da tristeza e da alegria, no sentido da luz que se sucede à escuridão:

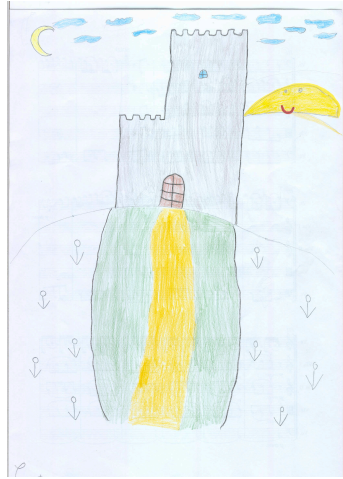


Figura III.18 Ilustração da autoria da Elizabete.

A figura que se segue é outro exemplo que faz a alusão a um cenário de turbulência. Fá-lo através das altas colinas sobre as quais estão o castelo e o feroz dragão (nas quais constam outros elementos que julgo serem o cavalo e o príncipe a tentarem alcançar a princesa) e da noite com uma lua e nuvens que soltam chuva e trovões:

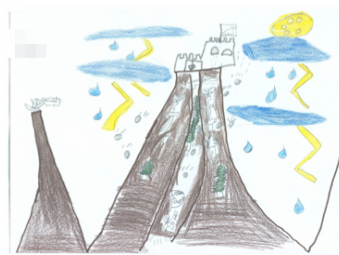


Figura III.19 Ilustração da autoria do Luís.

A Figura III.20 faz alusão a um conjunto de elementos que pertencem à história e outros elementos não pertencem. Entre estes últimos estão aquilo que parecem ser as bandeiras dos Estados Unidos da América, do Brasil e de Portugal. Entre os elementos que invocam a história estão o castelo e o príncipe (com capa):



Figura III.20 Ilustração da autoria da Júlia.

A figura que se segue é um desenho que faz um grande plano da princesa, como se fosse um retrato. No canto inferior direito pode perceber-se ser um violoncelo. E, por baixo do retrato, está o que pode ser uma legenda dos símbolos que ocupam as esquinas do presumível retrato, sendo que significam, respectivamente, a beleza, o amor e a alma:



Figura III.21 Ilustração da autoria do Carlos.

Na Figura III.22 pode ver-se o castelo no topo de uma colina (rodeado de um dragão, de uma lua e nuvens) e, a subir vê-se o príncipe montado no seu cavalo branco:



Figura III.22 Ilustração da autoria da Carla.

Na figura seguinte pode perceber-se uma alta colina sobre a qual está presumivelmente o castelo com a princesa e o príncipe, rodeado de sol e nuvens:



Figura III.23 Ilustração da autoria do Ricardo.

A Figura III.24 mostra um castelo com uma torre, na qual existe uma janela iluminada, e o que parece ser um caminho que se estende através de uma colina:



Figura III.24 Ilustração da autoria da Alice.

No desenho seguinte, a Figura III.25, pode constatar-se a presença de um dragão que deita fogo pelas ventas rodeado de um cenário composto por um caminho, por montanhas, por árvores, por uma lua (presume-se) e por uma nuvem:



Figura III.25 Ilustração da autoria do José.

Na Figura III.26 constam vários elementos da história contada. Desde logo o grande castelo com uma torre na qual se supõe estar a princesa enclausurada, passando pelos príncipe, o seu cavalo branco e o dragão. Também aqui é possível constatar algo que une o príncipe à princesa que se encontra no alto da torre. Provavelmente uma corda de salvação:



Figura III.26 Ilustração da autoria da Arminda.

A figura seguinte mostra a intenção de evidenciar o pensamento abstracto da princesa. Esta, enclausurada no alto da torre do castelo, sonha com o seu príncipe encantado montado num cavalo branco para a salvar. A noite feita de lua e estrelas enfatizam o balão no qual surge a representação anteriormente referida:



Figura III.27 Ilustração da autoria do Cândido.

Nas sessões lectivas que se seguiram, nestas foi desenvolvido um trabalho cuja pertinência se revelou a partir do trabalho que havia sido feito até ao momento. Ou seja, uma construção em espiral a partir da actividade de narração da “História do Violoncelo”, passando pela elaboração do poema e dos desenhos, que abriu novas perspectivas de desenvolvimento. E estas foram a possibilidade de se fazer um produto audiovisual no qual pudessem constar todos os trabalhos desenvolvidos em torno da “História do Violoncelo”.

O primeiro passo foi fazer gravações audiovisuais nas quais os alunos narravam e dramatizavam a história contada. Esta actividade foi coordenada por mim e pela professora cooperante que consistiu em:

1. definir os grupos de alunos para representarem cada quadra da história/poema;
2. atribuir as quadras da história a cada grupo de aluno, tendo em conta as idiossincrasias dos mesmos;
3. dar indicações sobre retórica na forma como os alunos haviam de expressar o texto verbalmente e através da movimentação física;
4. ensaiar os grupos de alunos segundo as indicações pré-estabelecidas;
5. realizar sessões de gravações audiovisuais.

Esta actividade acabou por introduzir uma nova dinâmica de trabalho dentro da sala de aula. Uma vez que por imposição das necessidades específicas afectas ao acto das gravações foi necessário:

1. organizar o espaço de forma distinta do que é convencional de acordo com as necessidades técnicas e estéticas da gravação audiovisual;

2. criar um ambiente de concentração e de silêncio propício à melhor qualidade da recolha audiovisual;
3. sensibilizar e dar apoio aos alunos para o facto de nas gravações audiovisuais as coisas não saírem bem logo à primeira tentativa e, por isso mesmo, foi necessário estar em constante atitude de motivação para os alunos poderem executar as suas tarefas com a maior precisão possível.

Esta foi mais uma actividade que acabou por ser altamente gratificante para os alunos. Isso mesmo o pude constatar, primeiro, através da observação directa e, depois, através da abordagem verbal aos alunos e à professoram cooperante que nunca esconderam o prazer que tinha sido o seu envolvimento nesta actividade que implicou as sessões de gravações audiovisuais.

A esta altura eu já tinha uma ideia clara sobre o próximo passo a dar, no sentido da concretização do produto audiovisual. A minha intenção era a de compor uma música original que sustenta-se, ao nível sonoro, a sequência visual. Tinha para mim, também, a ideia de que esta música deveria ter os ingredientes técnico-expressivos propícios a enfatizar a carga expressiva inerente à história que contei aos alunos. São exemplo de algumas destas ideias preliminares as seguintes:

1. Ao nível técnico a música deveria:
 - a. Conter o som do violoncelo no momento em que a princesa começa a tocar;
 - b. Ter dois elementos-temáticos contrastantes ao nível musical elementar e de carácter.
2. Ao nível expressivo a música deveria:
 - a. Reflectir os afectos contrastantes pautados pelos sentimentos de esperança e de opressão;
 - b. Remeter para um imaginário do fantástico.

Foi então que comecei a delinear uma ideia sonora do que haveria por de tornar na música oficial do vídeo. Inicialmente, imaginei uma melodia que corresponde-se às exigências expressivas da carga expressiva da narrativa da “História do Violoncelo”. E foi este o ponto de partida. Com o recurso ao programa informático *Sibelius*¹⁵, comecei

¹⁵ Programa informático de edição de partituras.

por escrever esta melodia e iniciar um processo de experimentação dos elementos musicais ao nível elementar. Assim, construí uma partitura com a seguinte estrutura:

1. Instrumentação:
 - a. Flauta;
 - b. Oboé;
 - c. Piano;
 - d. Violino I;
 - e. Violino II;
 - f. Viola d’arco;
 - g. Violoncelo;
 - h. Contrabaixo.
2. Andamento: Adagio;
3. Indicação de compasso: quaternário;
4. Título: “A Princesa e o Violoncelo Encantador”.

O resultado foi o que se revela na Figura III.28 e que está disponível para audição aqui:

<http://soundcloud.com/alvasco/a-princesa-e-o-violoncelo/s-JlSIw>

A Princesa e o Violoncelo Encantador

Adagio
8^{mo}

Piano

Fl.

Ob.

Pno.

Vln. 1

Vln. 2

Vla.

Vc.

Cb.

Fl.

Pno.

17

Copyright © Vasco Alves 2009

Detailed description: This is a musical score for a piece titled "A Princesa e o Violoncelo Encantador". The score is in 4/4 time and marked "Adagio". It features a piano introduction starting at measure 8. The piano part consists of a simple harmonic accompaniment. The woodwind section includes Flute and Oboe, both of which play a melodic line starting at measure 8. The string section includes Violin 1, Violin 2, Viola, and Violoncello. The Violoncello part is the primary melodic focus, with a prominent line starting at measure 17. The score is written for a full orchestra, with parts for Piano, Flute, Oboe, Violin 1, Violin 2, Viola, Violoncello, and Flute. The copyright is attributed to Vasco Alves 2009.

Figura III.28 Partitura do esboço da melodia principal intitulada “A Princesa e o Violoncelo 1

Após o registo do apontamento da melodia referida anteriormente através do recurso ao programa informático *Sibelius*, foi altura de recorrer a outro *software* (*Sonar*¹⁶) para neste fazer as experiências sonoras necessárias tendo em vista a configuração final do resultado sonoro. Nesta fase trabalhei a música, primeiro, em formato MIDI e, posteriormente, gravei e editei em formato áudio. Em termos de composição musical procedi ao seguinte:

1. Ao nível formal – defini a estrutura da música no sentido de contemplar duas melodias para cenários sobre a princesa, uma melodia contrastante com a anterior para o cenário sobre o dragão, uma melodia idêntica à primeira mas com a inserção do violoncelo, para o cenário em que a princesa começa a tocar o instrumentos musical e um pequeno apontamento para os espaços ditos “mortos”, em que ocorre o término de uma cena ou a transição de uma para outra cena. Esta construção pode ser aferida na Figura III.29, mais precisamente através das marcas de referência constantes ao longo da barra espacial de compassos por cima dos eventos musicais MIDI e áudio (sob a designação de: *1: Princesa 1; 2: Princesa 2; 3: Dragão; 4: Cello; 5: Tempos mortos*);
2. Ao nível da edição, fiz em primeiro lugar a gravações via MIDI da melodia que compus no programa informático *Sibelius* e, depois, gravei e editei o áudio a partir do MIDI. Para finalizar, exportei os eventos musicais, em separado e em formato mp3, para serem posteriormente utilizados na edição audiovisual.

¹⁶ Programa informático de gravação e edição MIDI e áudio.

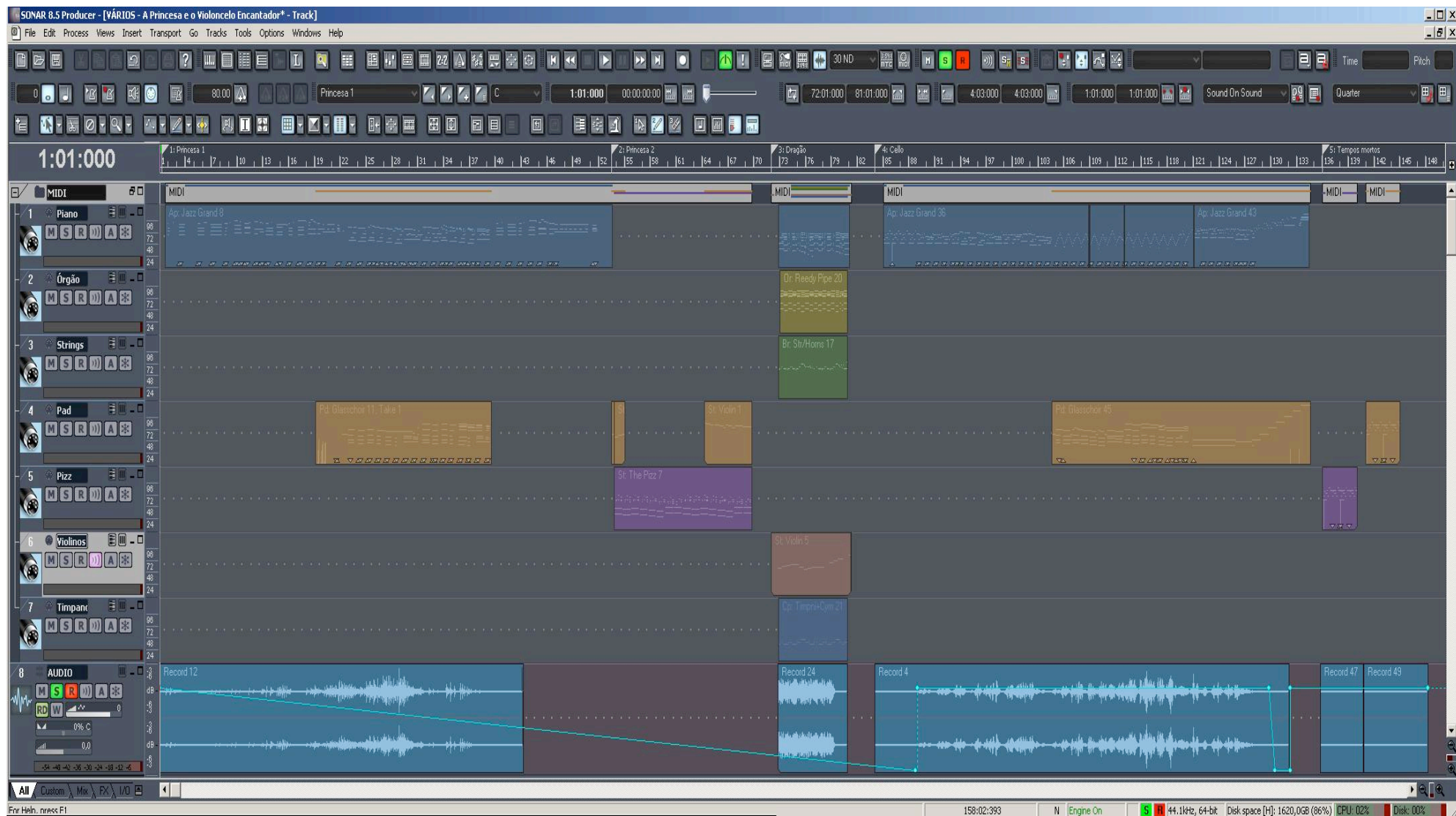


Figura III.29 Imagem representativa do trabalho desenvolvido no software Sonar.

Depois do trabalho realizado, supramencionado, descarreguei as gravações vídeo que fizera com os alunos para o computador e comecei a editá-las no programa informático *MovieShaker*¹⁷. Também retirei a componente áudio constante nas gravações para as poder tratar no programa informático *Sonar*. Fi-lo através das inserções de efeitos de redução de ruído, de reverberação e de *delay*. De seguida, combinei este resultado áudio com os vários *clips* que pude fazer na edição vídeo e, por fim, acrescentei a isto os *clips* da banda sonora e uns outros de transição com o poema feito a propósito da história que contei aos alunos. Assim, todas as fases e componentes que levaram à realização deste trabalho de edição audiovisual poderão ser melhor entendidas através da imagem que se segue:



Figura III.30 Organograma das tarefas da edição audiovisual.

¹⁷ Programa informático de edição de vídeo.

O resultado final foi o que se esperava, um produto audiovisual intitulado “A Princesa e o Violoncelo Encantador”¹⁸, no qual se combinamos seguintes elementos decorrentes da narração da “História do Violoncelo”:

1. o poema realizado em sede de aula pelos alunos, professora cooperante e por mim;
2. os desenhos/pinturas feitos pelos alunos;
3. as gravações videográficas feitas por mim e nas quais surgem os alunos como actores principais, auxiliados pela professora cooperante;
4. a composição musical que fiz para servir de banda sonora do filme;
5. a interpretação instrumental que fiz para a gravação musical;
6. a edição MIDI, áudio e vídeo que tive de fazer para combinar todas as componentes do filme.

Uma vez concretizado o filme “A Princesa e o Violoncelo Encantador” foi chegada a altura da sua publicação, com o consentimento de todos os intervenientes. Primeiro no contexto escola, convidando outras turmas para assistirem à projecção do filme e, posteriormente, no contexto público em geral aquando de actividades como o “Sarau de Poesia” e o “Dia Mundial da Música”, nos quais foi possível mostrar em público o vídeo intitulado “A Princesa e o Violoncelo Encantador”.

¹⁸ Ver aqui: <http://youtu.be/VTDIYAtdGS8>

III.2. Em Contexto de 2º Ciclo

III.1.1. Caracterização do Universo de Estágio

As experiências de ensino-aprendizagem que vou relatar de seguida foram realizadas no âmbito da Prática do Ensino Supervisionada no 2º ciclo do ensino básico. Este estágio realizou-se na Escola EB 2, 3 Paulo Quintela (código: 342543) e pertence ao Agrupamento de Escolas Paulo Quintela da cidade de Bragança. A escola, inaugurada em Novembro de 1983, dispõe actualmente de um complexo de infra-estruturas adequadas às condições climáticas da região e com óptimas condições para o desenvolvimento das actividades pedagógicas. Exemplos disso são o Pavilhão Gimno-Desportivo, o Auditório, a Biblioteca que está inserida na Rede Nacional de Bibliotecas, as salas de informática e laboratórios convenientemente equipadas para o efeito e todo o espaço verde envolvente (Garcia R. , 2013).

Trata-se de uma escola com altos níveis de sucesso educativo demonstrados pelos altos níveis de aproveitamento escolar, pelas baixas taxas de “repetência”, pelos baixos índices de abandono escolar e pelos bons resultados nos exames nacionais. O Agrupamento de Escolas Paulo Quintela conta com: 161 docentes, sendo que 88 dos quais são docentes do 2º e do 3º ciclo; 14 Assistentes Técnicos e com 45 Assistentes Operacionais; uma Associação de Pais que tem representação no Conselho Pedagógico e no Conselho Geral; estruturas de apoio ao aluno e à aprendizagem. No seu Projecto Educativo (2011), este agrupamento de escolas propõe-se a:

- fomentar acções de âmbito experimental nas áreas curriculares que lhe são afectas, e noutras, com vista a motivar os alunos para o desenvolvimento do sentido crítico e da consciência ambiental;
- facultar um espaço propício à partilha de conhecimento e à inovação num espírito de integração de todos os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem;

- incentivar a melhoria do sucesso escolar através de serviços e de actividades de enriquecimento curricular.

No que respeita à turma que serviu de base para a minha intervenção pedagógica, a turma D do 6º ano, esta era constituída por 24 alunos: 11 do género feminino, com idades entre os 10 e os 11 anos; 12 do género masculino, com idades entre os 10 e os 11 anos; 1 do género masculino, com idade entre os 12 e os 13 anos. Eram alunos que, genericamente, provinham de bairros e estavam enquadrados em famílias com rendimentos socioeconómicos de nível médio. De entre estes alunos não foi identificado nenhum que carecesse de atenção especial, nomeadamente quaisquer situações que pudessem configurar a identificação de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Em geral, a turma manifestou interesse por assuntos ligados à natureza e à história (Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela, 2008).

O estágio realizou-se numa das duas salas de Educação Musical de que a Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela dispõe, a Sala de Educação Musical 1, sala esta que estava devidamente equipada com: um computador; um quadro electrónico; um projector; sistema de som; vários instrumentos musicais electrónicos; vários instrumentos acústicos. O Supervisor-Institucional foi a Dr.^a Isabel de Castro (professora do Departamento de Educação Musical, da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança) e Supervisor-Cooperante de estágio foi o Dr. César de Sá (professor de Educação Musical na Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela).

III.1.2. Síntese do Trabalho Desenvolvido

A Prática de Ensino Supervisionada realizada no contexto do 2º ciclo, na Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela, teve início no mês de Março do ano de 2009 e terminou no mês de Junho deste mesmo ano.

O início desta experiência pedagógica deu-se com um período de observação de aulas ministradas pelo Dr. César de Sá, no sentido de poder fazer a minha integração no contexto de sala de aula e de perceber a relação pedagógica e as dinâmicas de grupo.

Após esta fase de observação, que teve a duração de duas aulas em duas semanas, iniciei a minha actividade pedagógica, ou seja, comecei a leccionar a turma D do 6º ano. Fi-la com base nos *Princípios orientadores do Programa de Educação Musical* inscritos no *Currículo da Disciplina para o 6º ano* (Educação Musical) da Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela (Educação Musical, 2008). Deste modo, ao longo das sessões lectivas nas quais eu fui responsável pela leccionação:

1. Foram ministrados os seguintes conteúdos programáticos:
 - a. Revisão das figuras rítmicas, valores de duração e proporções rítmicas;
 - b. As indicações de dinâmicas *sforzando*, *tenuto* e acentuação;
 - c. O pontilhismo tímbrico através da percussão corporal;
 - d. Alterações fixas e acidentais de bemol, sustenido e bequadro;
 - e. Monofonia e Polifonia vocais;
 - f. Prática Vocal;
 - g. Alteração tímbrica.
 - h. Música Portuguesa;
 - i. Escalas diatónicas maior e menor;
 - j. Composição musical;
 - k. Interpretação e execução do texto musical;
 - l. Compassos simples e compostos;
 - m. Alternância de compassos;
 - n. Figuras rítmicas pontuadas;
 - o. Música electrónica.
2. Foram abordadas as seguintes competências essenciais:
 - a. Conhece, compreende e interpreta escalas;
 - b. Percebe conceitos da música erudita; valoriza o legado musical;
 - c. Conhece a obra dos compositores eruditos;
 - d. Adquire perspectivas socioculturais inerentes à composição musical;
 - e. Adquire hábitos de leitura e execução em grupo;
 - f. Canta canções afinado e em grupo;

- g. Identifica, auditiva e visualmente, intervalos melódicos e executa-os.
3. Foram abordadas as seguintes competências específicas:
- a. O aluno adquire a noção de pontilhismo tímbrico através da reprodução do discurso musical, com sons produzidos pelo corpo;
 - b. O aluno executa o discurso musical com particular ênfase para a interpretação das indicações de dinâmica *sforzando*, *tenuto* e acentuação;
 - c. O aluno fica sensibilizado para a apreciação da música erudita através da experiência musical válida – contacto directo com o violoncelo, músicos e música;
 - d. O aluno percebe a lógica das alterações de altura fixas e acidentais: bemol; bequadro e sustenido;
 - e. Interpretação e comunicação – canta sozinho e em grupo, com precisão técnico-expressiva, peças de diferentes géneros estilos e tipologias musicais;
 - f. Percepção Sonora e Musical – descreve auditivamente, estruturas e modos de organização sonora de diferentes géneros, estilos e culturas musicais através de vocabulário apropriado;
 - g. Culturas Musicais nos Contextos – compreende e valoriza o fenómeno musical como património, factor identitário e de desenvolvimento social, económico e cultural;
4. Foram abordadas as seguintes competências transversais:
- a. Interage e percebe as novas tecnologias como instrumento fundamental para a realização musical;
 - b. Associa a palavra à música através da interpretação, reprodução e processo criativo;
 - c. Calcula e relaciona as noções de altura através do raciocínio matemático;
 - d. Utiliza o corpo como meio de expressividade musical, através da simbiose entre o fenómeno sonoro e o movimento físico;
 - e. Explora a natureza da relação sonora enquanto fenómeno físico;

- f. Compreende as correntes estéticas da música no contexto histórico e na relação com outros domínios artísticos.
5. Foram utilizadas as seguintes metodologias/situações e aprendizagem:
- a. Demonstração:
- Conceção rítmica;
 - Conceção métrica e formal;
 - Conceção de altura;
 - Organização das sequências intervalares;
 - Exercitação do raciocínio lógico aplicado às relações de valores rítmicos;
 - Uso dos recursos tecnológicos disponíveis;
 - Audições musicais comentadas;
 - Descrição crítica dos contextos socioculturais subjacentes à criação musical;
 - Descrição crítica de vivências que induzem à interpretação musical;
 - Descrição crítica de contextos literários para estímulo à criação musical;
 - Interpelação individual e colectiva no espírito de jogo;
 - Uso dos recursos tecnológicos disponíveis.
- b. Peça musical:
- Interação com o discurso musical;
 - Compreensão da simbologia musical;
 - Desenvolvimento da expressividade musical.
- c. Experimentação:
- Experimentação das noções de altura em sequências organizadas;
 - Manipulação do fenómeno sequencial de altura definida;
 - Exploração dos elementos musicais na criação musical;
 - Adequação do conhecimento linguístico ao conhecimento musical;

- Vivência de experiências musicais válidas em grupo.
- d. Improvisação/Criação:
- Idealização do contexto e circunstâncias musicais, onde se aplicam as noções de altura em sequências organizadas;
 - Uso dos sons produzíveis pelo corpo humano para a criação musical;
 - Invenção de frases em prosa por associação com as frases melódicas na música;
 - Registo em partitura da produção musical.
6. Foram utilizados os seguintes recursos:
- a. Quadro electrónico e quadro de giz;
 - b. Computador com *software* de leitura e reprodução de áudio, com *software* de sequenciação musical, com *software* de edição de partituras e com *software* de edição de texto;
 - c. Partituras musicais;
 - d. Instrumentos musicais;
 - e. Exemplos musicais em disco compacto (CD).
7. Foram utilizados os seguintes métodos de avaliação formativa:
- a. Observação directa do interesse e dos comportamentos dos alunos;
 - b. Observação directa da participação dos alunos nas tarefas propostas e do seu desempenho nas mesmas;
 - c. Detecção do número de respostas correctas/nível de respostas dos alunos.

Na sequência do desenvolvimento da actividade lectiva também tive a oportunidade de fazer duas composições, com o intuito de servirem como base de trabalho para a apreensão de conhecimentos e para a aquisição de competências. Uma delas foi a peça coral intitulada “Eu Sou do 6ºD” e outra intitulada de “A Floresta”. Esta última foi uma peça composta a propósito do projecto de escola em vigor, subordinado ao tema “A Floresta”, na qual os alunos participaram como autores da letra da canção.

O final do ano terminou com uma apresentação pública das canções “Eu Sou do 6ºD” e “A Floresta” que teve lugar no espaço aberto da escola. Nesta fase final, também foi realizada uma visita de estudo ao Conservatório de Música de Bragança, no âmbito da “Semana Aberta” desta instituição de ensino da música, onde os alunos puderam assistir a acções de sensibilização musical e a várias demonstrações dos instrumentos musicais disponíveis para o ensino-aprendizagem neste conservatório.

III.1.3. Experiências de Ensino-Aprendizagem Realizadas

No âmbito do trabalho realizado no âmbito do estágio no 2º ciclo do ensino básico, e que foi exposto de forma sintetizada na secção anterior, vou escolher duas experiências de ensino-aprendizagem que considero terem sido aquelas que podem demonstrar com maior assertividade os termos da minha intervenção pedagógica neste contexto. São elas as que estão relacionadas com as duas composições musicais que se realizaram, uma, “Eu Sou do 6ºD”¹⁹ e, outra, “A Floresta”²⁰.

A primeira composição foi feita propositadamente para a turma D do sexto ano curricular, no sentido de poder aumentar os níveis de motivação dos alunos para a prática desta partitura e, através dela, para permitir aos alunos apreensão de conhecimentos teórico musicais. Assim, a partitura do “Eu Sou do 6ºD” foi introduzida no contexto da sala de aula como um hino da turma, um símbolo à volta do qual todos os alunos se reúnem e identificam.

Foram vários os conteúdos programáticos desenvolvidos a partir da partitura do “Eu Sou do 6ºD”. Esta partitura permitiu, de alguma forma, materializar grande parte dos conteúdos descritos no ponto *II.1.2. Síntese do Trabalho Desenvolvido*, na medida em que quando a prática musical é feita a partir da leitura de uma partitura torna-se impreterível que exista uma interiorização e compreensão prévia dos símbolos musicais e da organização espacial dos mesmos. É caso para dizer que esta partitura permitiu aquilo que correntemente se diz por “aprender fazendo”.

¹⁹ Ver partitura geral na secção dos anexos.

²⁰ Ver partitura geral na secção dos anexos.

Mais concretamente, e do ponto de vista musical elementar, o discurso musical inscrito nesta partitura permitiu aos alunos uma legibilidade lógica – através da *praxis* – do seguinte:

- das indicações de referência formal, tais como a indicação de *Dal Segno al Fine* que significa retomar a secção que está indicada com o *Segno* e terminar na indicação *Fine*;
- das relações técnico-expressivas da textura musical, nomeadamente através da estrutura encadeada da peça e do efeito *Cânone* que tal produz;
- dos efeitos expressivos das dinâmicas através das várias indicações de dinâmica e dos reguladores de intensidade inscritos na partitura;
- das noções de altura, das noções rítmicas, das noções de timbre e das noções de articulação.

Mas o mais importante, no meu entendimento, foi o grau de aperfeiçoamento técnico-expressivo que se permitiu com o estudo desta partitura. Julgo que o desejo de dar vida expressiva a uma partitura que foi feita propositadamente para estes alunos – e que convocou os seus sentimentos de colectividade – fez com que houvesse uma predisposição especial para a apreensão de noções teóricas diferente daquela que constatei quando tentei explicar algumas noções teóricas sem esta variável da partitura do “Eu Sou do 6ºD”.

A outra composição, “A Floresta”, foi feita com o propósito de fazer uma actividade musical no âmbito do Projecto de Escola, que foi, precisamente, subordinado ao tema da floresta.

Esta foi uma composição conjunta entre mim e os alunos. Primeiro, eu fiz a música e sobre esta fizemos a letra. Este tipo de trabalho permitiu a exploração de vários procedimentos cognitivos. Falo dos processos de associação da palavra ao som, das noções de métrica rítmica e silábica que este processo implica e também da sensibilidade que é necessário ter para fazer a associação de significados sintácticos com os significados sonoros.

Outro aspecto importante – que esteve presente no desenvolvimento das duas partituras dentro da sala de aula – foi o recurso às novas tecnologias para a produção e performance musical. Refiro-me, por exemplo, ao uso de programas informáticos de edição de partituras, de sequenciação áudio e MIDI e de um sintetizador. Através do quadro interactivo, fomos preenchendo a letra da “A Floresta” directamente na partitura e, à medida que o fazíamos, íamos experimentando o resultado sonoro no todo e em partes.

Para terminar, gostava de descrever um dos momentos em que o entusiasmo dos alunos por estas duas composições se manifestou com mais ênfase. Aconteceu por ocasião da visita de estudo que realizamos ao Conservatório de Música de Bragança, no âmbito da *Semana Aberta* desta instituição de ensino da música. No dia 1 de Junho de 2009, bem cedinho, saímos da Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela, em fila de pares, rumo ao Conservatório de Música de Bragança. Durante todo o caminho, os alunos foram cantarolando as duas canções intercaladamente, e já nas instalações do Conservatório de Música de Bragança, tiveram a oportunidade de interpretar ambas as canções.

IV. RESULTADOS

IV.1. Em Contexto de 1º Ciclo

Para aferir os resultados da realização da actividade “A Princesa e o Violoncelo Encantador” optei por fazer uma avaliação do tipo qualitativo. Como instrumento de recolha, pedi aos alunos para redigirem um texto no qual se pronunciassem sobre o significado que atribuíram à realização da actividade. Sobre estes textos fiz uma análise de conteúdo no sentido de extrair aspectos de satisfação relacionados com a apreciação da história, com a apreciação do filme pelo aluno, com a apreciação do filme pela família e com a apreciação do desenvolvimento da actividade. Daqui resultou a seguinte organização das unidades de sentido extraídas dos textos feitos pelos alunos:

1. Apreciação da história:
 - a. “Gostei muito de ouvir a história contada pelo professor Vasco”;
 - b. “Eu gostei do violoncelo encantador porque tinha alma”;
 - c. “Gostei de tudo menos [*sic*] da princesa [*sic*] e de me ver a mi [*sic*] mas a minha personagem [*sic*] preferida foi o dragão [*sic*]”;
 - d. “Eu gostei muito da história que nós fizemos com ajuda do professor Vasco e da professora Teresa [*sic*]”;
 - e. “Eu gostei violoncelo encantador porque tinha alma muito”;
 - f. “Eu gostei muito da história”;
 - g. “Eu gostei muito da história”;
 - h. “Eu gostei muito da história porque era muito gira”;
 - i. “Eu gostei muito”.
2. Apreciação do filme pelo aluno:
 - a. “E quando cheguei a casa gostei dos [*sic*] desenhos no filme”;
 - b. “Eu gostei de ver o filme da Princesa e o violoncelo encantador”;
 - c. “O filme estava muito giro”;
 - d. “A nossa turma fez um filme muito muito bonito . . . e as turmas do primeiro ano e do segundo e [*sic*] gostaram muito”.
3. Apreciação do filme pela família:
 - a. “. . . e os meus pais também [*sic*] adoraram de ver o filme”;

- b. “Mostrei aos meus pais e à minha mamã. Toda a minha família [*sic*] adorou”;
- c. “A minha mãe gostou tanto que até fez uma fotocópia do filme porque de ver tantas vezes podia-se estragar [*sic*]”;
- d. “E para os nossos pais e para a minha irmã que viu [*sic*] o filme para aí [*sic*] 9 vezes”;
- e. “Em minha casa já vi 3 vezes o filme. Os [*sic*] meus pais adoraram”;
- f. “. . . quando fui a casa mostrei aos meus pais e eles disseram que gostaram muito”;
- g. “A minha mãe adorou até . . . viu o filme 4 . . . ou 3 vezes”;
- h. “O filme estava muito giro e toda a família gostara;
- i. “Eu levei [*sic*] para casa viram 10 primos meus e a minha mãe o meu pai o meu [*sic*] avó e a minha avô [*sic*] e eles adoraram-me e disseram quando fores grande que vais [*sic*] para actor [*sic*] . . . eles ficaram [*sic*] tão [*sic*] felizes [*sic*] que fizeram 14 cópias [*sic*] do cd e foram ver mais 5 vezes o filme”.

4. Apreciação do desenvolvimento da actividade:

- a. “. . . fizemos um desenho sobre a história que foi fixe . . . A coisa principal que eu gostei de ouvir foi a música no violoncelo . . . Não gostei nada é da poesia porque não me saiu nada da cabeça . . . Pois adorei fazer o filme com o prof. Vasco”;
- b. “. . . e gostei de tudo mas mais do violoncelo encantador e fiquei [*sic*] muito feliz”;
- c. “Adorei fazer o filme! Com o professor . . . Vasco. Fizemos: desenhos, uma poesia . . . e filmamos, o . . . professor Vasco . . . deu-nos o cd”;
- d. “. . . e gostei da música [*sic*]”;
- e. “Tivemos muito trabalho mas foi muito divertido fazê-lo [*sic*] . . . Gostei de ir à casa do professor a representar a turma”;
- f. “Eu adorei o dia que fizemos o filme . . . parecia que nós éramos actores”;
- g. “Eu gostei de fazer aquele filme maravilhoso para esta escola”;

- h. “Eu gostei . . . de participar no filme da “Princesa e o Violoncelo Encantador” . . . também gostei da música do Professor”;
- i. “Gostei muito [*sic*] dos desenhos de todos . . . Adorei o que os meus colegas fizeram”;
- j. “Adorei fazer de actor e de ter participado”.

Depois, pedi à Sr.^a Professora Teresa Correia (Supervisor-Cooperante) o favor de expressar a sua avaliação do trabalho realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado no contexto do 1º ciclo do ensino básico. O resultado é o que a seguir se transcreve:

O Vasco é, e foi um profissional competente, empenhado, cumpridor e responsável. Criou sempre uma empatia e cumplicidade muito grande com a turma. Motivou os alunos para o gosto (sentir) a música; para ver esta de forma diferente; para a importância dos instrumentos musicais e de quem os toca; para a sensibilidade de ouvir e sentir; para o crescimento como pessoa; para fazer as coisas com “alma”.

O Vasco foi uma boa surpresa, porque a sua presença parece denotar distância, mas revelou-se exactamente o contrário. Uma pessoa “humana”, pronta, muito próxima dos alunos, de quem eles gostam e continuarão a gostar.

Foi sempre muito pontual, assíduo e muito mais cumpridor do que aquilo que tinha ficado estabelecido, não olhando às horas nem aos dias.

Esteve disponível, sempre que lhe foi pedido, a participar no Plano Anual de Actividades – PAA e no Projecto Curricular de Turma – PCT.

Neste âmbito ajudou a representar a Turma e a Escola no Sarau de Poesia promovido pela Casa do Professor de Bragança, às 21:00, onde exibiu o filme que fez com os alunos, a partir de uma história que ele contou e trabalhou numa das suas aulas e que os alunos transformaram em poesia, sobre: A Princesa e o Violoncelo Encantador. Acompanhou o filme com a excelente música que fez sair das cordas do seu violoncelo. Música divinal!

A Turma e a Escola ficaram ricamente representadas.

No Dia Mundial da Criança fez na sala de aula a audição e visualização do mesmo filme para os alunos de 1º e 2º anos da Escola.

A sua (nossa) poesia: A Princesa e o Violoncelo encantador, consta do livro da Turma PRIMAVERAS, que será lançado ao público no dia 22 de Setembro próximo, no Auditório da Escola Paulo Quintela.

Também para este evento o Vasco se disponibilizou com a sua boa vontade em estar presente, deliciando-nos com a sua música e o filme, juntamente com os alunos.

O Vasco foi sempre exemplar e nós (os alunos e eu), ficámos mais ricos por nos darem a oportunidade de conviver com pessoas assim, que vêm a vida com entusiasmo, profissionalismo e amor por tudo o que fazem.

Talvez esta avaliação não tenha o formato costumeado, mas é assim que eu vejo o Vasco e é desta maneira que o refiro: empenhado, trabalhador, amigo dos meninos (como carinhosamente lhes chama), profissional a 100%.

IV.2. Em Contexto de 2º Ciclo

Os resultados das experiências de ensino-aprendizagem concretizaram-se nas *performances* musicais que se fizeram no espaço da Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela, aquando das actividades do fim do ano lectivo, e no espaço do Conservatório de Música de Bragança, aquando da *Semana Aberta*.

Dado o carácter colectivo destas actividades, a *performance* das canções “Eu Sou do 6ºD” e “A Floresta”, não senti necessidade de fazer uma avaliação quantitativa individual e sumativa. No lugar disto, optei por fazer uma abordagem qualitativa, na perspectiva da avaliação formativa e sempre com vista a melhorar o rendimento colectivo.

Assim, pude constatar o entusiasmo dos alunos no desenvolvimento de ambas as actividades e na apreensão dos conhecimentos teórico-práticos. Entusiasmo esse que foi um factor determinante para o sucesso das *performances* musicais anteriormente enunciadas, ambas com bons níveis de execução técnico-expressiva do repertório musical.

Outro aspecto importante é o facto de eu ter percebido que os alunos estavam mais predispostos para aprender conhecimentos teóricos colocando-os na prática do que, propriamente, decifrar conceitos no abstracto, nomeadamente conceitos musicais.

**V. EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO 3º CICLO DO ENSINO
BÁSICO**

V.1. Contexto Teórico

Dada a minha formação de base como músico-instrumentista²¹, acrescida de uma profissionalização²² que confere habilitação para os ensinos básico e secundário, os meus 13 anos de experiência pedagógica foram maioritariamente concretizados em escolas especializadas do Ensino Básico²³, designadamente:

2004/2013 – Docente da área de Violoncelo e Classes de Conjunto no Conservatório de Música de Bragança;

2001/2002 – Docente da área de Violoncelo e Classes de Conjunto no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian – Braga;

2000/2001 – Docente da área de Violoncelo e Classes de Conjunto no Conservatório Regional de Música da Covilhã;

2000/2001 – Docente da área de Violoncelo na Academia de Música e Dança do Fundão;

2000/2001 – Docente da área de Violoncelo na Escola Municipal de Música da Póvoa de Varzim;

1999/2002 – Docente de Violoncelo e de Classes de Conjunto no Curso de Música Silva Monteiro – Porto.

Durante muito tempo, o ensino da música do tipo vocacional foi encarado como algo à parte do ensino da música do tipo genérico e, segundo (Palheiros), este é um problema com tradição histórica em Portugal:

“De facto, muitos dos problemas que afectam o ensino da música advêm da ausência de uma política estruturada e coerente para o sector e da negligência com que este tem sido tratado. Um exemplo significativo é o facto de o decreto que regulamentava o ensino da música ter estado em vigor durante 53 anos”. (1993, p. 36)

Contudo, a reforma do ensino artístico de 1983 veio a conferir a integração das escolas vocacionais no sistema regular de ensino. A partir desta reforma, foram criados novos

²¹ Bacharelato e Licenciatura em Violoncelo na Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo do Instituto Politécnico do Porto.

²² Profissionalização em Serviço da Universidade Aberta.

²³ De acordo a *Lei de Bases dos Sistema Educativo* da República Portuguesa.

regimes de frequência que permitiu aos interessados ingressar numa formação musical especializada a par das formações curriculares do ensino genérico. Desta forma, parece ter-se dado um passo em frente no sentido da diluição de fronteiras que poderão ter estado na génese de um distanciamento funcional entre o ensino vocacional e o ensino genérico. Disto mesmo parece dar conta o espírito do texto sobre o 3º ciclo do *Currículo Nacional do Ensino Básico*: “Todas as actividades artísticas desenvolvidas na escola, ou aí programadas, para serem vividas pelos alunos . . . são consideradas parte integrante do currículo do ensino básico” (2001, p. 149).

Actualmente, os alunos do 3º ciclo, – ciclo no qual a disciplina de Educação Musical não é obrigatória –, podem optar por fazer uma formação especializada num instrumento musical, numa escola vocacional, a fim de desenvolverem aptidões nos vários domínios das práticas instrumentais e vocais. Os regimes supletivo, articulado e integrado facultam a possibilidade de, consoante o interesse de cada aluno, poder aprofundar os seus conhecimentos e competências técnico-musicais de uma forma que no ensino genérico não se poderia fazer.

E foi deste modo que acumulei experiência pedagógica no ensino da música no 3º ciclo do ensino básico, nomeadamente através das disciplinas de instrumento (violoncelo) e de música de câmara (ou música de conjunto), no contexto de escolas de música públicas e privadas, em regimes de frequência supletivo, articulado e integrado²⁴.

²⁴ Os regimes de frequência supletivo e articulado podem ser ministrados em qualquer escola do ensino especializado da música, como por exemplo nos: Conservatório de Música de Bragança; Conservatório Regional de Música da Covilhã; Academia de Música e Dança do Fundão; Escola Municipal de Música da Póvoa de Varzim; Curso de Música Silva Monteiro – Porto. O regime de ensino integrado é praticado no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian – Braga.

V.2. Experiências de Ensino-Aprendizagem

As experiências de ensino-aprendizagens realizadas no âmbito do presente ciclo de estudos dizem respeito ao aperfeiçoamento técnico-expressivo de repertório musical para violoncelo e para formações de música de câmara, ou música de conjunto. Tal como já tive oportunidade de referir anteriormente, esta minha experiência profissional foi realizada no âmbito do ensino básico em escola do ensino especializado, em regimes de supletivo, complementar e integrado.

Com base em literatura musical adequada e específica para os graus de ensino da música especializada tive oportunidade de desenvolver competências nos alunos, nomeadamente aos níveis:

- Da coordenação motora;
- Do aperfeiçoamento das técnicas de manuseamento instrumental;
- Do aperfeiçoamento da expressividade musical;
- Do conhecimento de repertório musical;
- Da promoção da cultura musical em geral.

Esta área da performance musical tem sido o meu campo de acção do ponto de vista da investigação científica, nomeadamente sobre os processos cognitivos inerentes à concepção musical interpretativa e a forma como a compreensão destes fenómenos podem contribuir para a melhoria das práticas performativas e pedagógicas.

Esta actividade, que decorre directamente da minha experiência enquanto músico-instrumentista e enquanto pedagogo, concretizou-se no trabalho de doutoramento (Alves, 2011) que fiz na Universidade de Aveiro, sob a orientação do Prof. Dr. Jorge Correia.

Torna-se pertinente descrever um pouco este trabalho não só por estar intimamente ligado à minha prática pedagógica no âmbito do 3º ciclo do ensino básico como,

também, ele mesmo é um contributo para o processo pedagógico na música, não só no que concerne ao violoncelo como em todo o universo musical instrumental/vocal.

A.:418 é um método de sistematização da concepção musical interpretativa que pretende dar legibilidade lógica à forma como os instrumentistas musicais em geral, quer em contexto artístico quer em contexto pedagógico, idealizam os discursos musicais que interpretam. O princípio de base é que, sabendo qual é a intenção musical interpretativa do músico, directamente relacionada com o texto musical do compositor, se possam estabelecer premissas lógicas para a melhoria das técnicas de manuseamento técnico instrumental e para abrir uma nova discussão em torno das opções expressivo-musicais face às partituras musicais.

Este método foi demonstrado na minha tese de doutoramento no contexto de um concerto para violoncelo solo de Antonio Vivaldi e, para alargar o leque de possibilidades de aplicação a outros contextos musicais e instrumentais, ao contexto de uma peça dodecafónica para piano solo de A. Webern.

Actualmente, este método está a ser materializado num programa informático que se espera vir a ser uma ferramenta de base para o auxílio pedagógico, para o aperfeiçoamento das práticas musicais instrumentais e para uma nova discussão que consagre o músico-instrumentista enquanto, ele próprio, criador das interpretações dos discursos musicais que interpreta.

Terminando, refiro que este trabalho é a consequência directa de todo o conhecimento adquirido ao longo da minha prática musical instrumental e pedagógica e insere-se no contexto das experiências de ensino-aprendizagem no 3º ciclo do ensino básico na justa medida em que as minhas abordagens pedagógicas neste âmbito foram assentes nos mesmos princípios técnico-científicos, e artísticos, que subjazem à natureza do método *A.:418*. Assim, este método é uma consequência directa da minha *praxis* assim como a minha *praxis* é uma consequência directa dos seus fundamentos de base: a interpretação musical é obra do músico que interpreta e contempla uma leitura expressiva e a respectiva configuração técnica do ponto de vista musical instrumental.

CONCLUSÃO E DISCUSSÃO

Não é comum que na secção da conclusão se cite autores que não tenham sido referenciados em secções anteriores. Contudo, peço ao leitor que se permita uma excepção a esta regra. Adiante irei fazer a conclusão dos trabalhos realizados mas também irei fazer uma discussão crítica que exige um enquadramento teórico que não o pude fazer antes de relatar as experiências de ensino-aprendizagem. Assim, conhecidas que são estas experiências, considereei pertinente chamar novas noções à discussão dos resultados obtidos, para que se permita uma reflexão maior sobre o alcance das minhas acções pedagógicas.

Poderia resumir em três palavras a minha acção pedagógica no âmbito da Prática do Ensino Supervisionada: interpretar, ouvir e o compor. Foi o que procurei, essencialmente, fazer. Ora seguindo os requisitos programáticos do currículo, ora procurando explorar novos campos de acção que o mesmo permite. Procurei chamar para dentro da sala de aula vários aspectos que julgo permanecerem um pouco de fora do processo educativo em música, por um lado, aquilo que se apresenta como essencial na expressão musical para a condição humana, por outro, a minha experiência musical profissional e, finalmente, aproximar a acção educativa daquilo que poderão ser as expectativas dos alunos relativamente à educação musical e à importância desta nas suas vidas.

No 1º ciclo cruzei várias práticas artísticas. A partir de uma situação “real” solicitou-se aos alunos que fizessem a representação artística dessa realidade, permitindo com isso que os alunos estabelecessem representações mentais sobre fenómenos abstractos, tais como a “alma”, a injustiça, o sofrimento, a opressão, a libertação e que estes fossem relacionados directamente com a expressão musical e com outras expressões artísticas. Esta transferência interdisciplinar de significações e significados foi uma premissa na realização do projecto “A Princesa e o Violoncelo Encantador”, da mesma forma que nos contextos da vida corrente acontecem cruzamentos de conhecimentos que potenciam a apreensão e desenvolvimento de competências várias, tal como refere (Philpott & Plummeridge, 2001):

Muitos dos benefícios associados aos estudos em música podem ser explicados em termos de aprender a aprender: níveis de estudo satisfatórios e de hábitos adquiridos na transferência da música para outras actividades. Mas essas habilidades poderiam ser transferidas da música para outra qualquer disciplina. Uma coisa é dizer que o estudo da música tem efeitos de transferência, mas muito mais é dizer que isso faz com que a música única, e que como tal se justifica enquanto disciplina curricular. O cerne da questão é que a transferência de habilidades, atitudes, técnicas e conhecimentos de uma disciplina para outra ocorre o tempo todo, em cada vida e é, claro, uma parte vital do processo educativo²⁵. (p. 24)

Insisto nesta noção de transferência de conhecimentos e situações, nomeadamente entre aquilo que são as coisas da pedagogia e aquilo que são as coisas da vida. O cruzamento interdisciplinar e artístico na realização desta actividade foi, a meu ver, verdadeiramente determinante para que os alunos pudessem ter uma propriedade mais absoluta do que se pretendia fazer. Eis que uma dessas actividades foi a representação da narrativa com recurso à expressão plástica que, tal como recomendado por Garcia-Sipido *et. al.* é precisamente através do “*contar una historia*” (1990, p. 74) que se podem atingir objectivos como: “ desenvolver as capacidades de percepção, atenção, retenção e reflexão . . . interpretar plasticamente outras linguagens: literária, musical, dramática e dinâmica²⁶.” (p. 15)

Depois veio, também, a expressão dramática dentro da sala de aula, no espírito que refere Ryngaert (1981): “A iniciativa a que aludimos inscreve-se num movimento mais vasto que propõe que não se considere mais as crianças e os adolescentes como espectadores inactivos, mas que se lhes proponha que façam, inventem e criem . . . A verdade é que já não se trata de levar o teatro à sala de aula mas, num primeiro tempo pelo menos, de provocar uma expressão livre . . . que tem lugar no seio da sala de aula” (p. 25).

No 2º ciclo trabalhei essencialmente as noções musicais elementares sempre numa abordagem conceptual, ou seja, aprender criando e fazendo. Neste ciclo de ensino, os

²⁵ Tradução minha. Texto original: “*Many of the benefits associated with studies in music can be accounted for in terms of learning to learn: good study skills and habits acquired in music transfer to others activities. But such skills could just as likely transfer from studies in any other discipline. It is one thing to say that the study of music has transfer effects but quite another to claim that this makes music unique which in turn provides its justification as a curriculum subject. The point is that transfer of skills, attitudes, techniques and knowledge from one discipline to another occurs all the time in every life and is, of course, a vital part of the educational process*” (Philpott & Plummeridge, 2001, p. 24).

²⁶ Tradução minha. Texto original: “*Desarrollar la capacidad de percepción, atención, retención, reflexión . . . interpretar plásticamente otros lenguajes: literarios, musical, dramático y dinámico*” (Garcia-Sipido & Lago, 1990, p. 15).

alunos já possuem um desenvolvimento cognitivo tal que lhes permite aplicar os conhecimentos adquiridos ao serviço do processo criativo. Foi o que pretendi fazer com a minha intervenção neste domínio, ao encontro do que referem Glover & Young (1999), mais concretamente:

"Aos sete anos de idade ainda se está em processo de desenvolvimento de conceitos musicais básicos, particularmente, talvez, aqueles que estão relacionados a altura, isto é, conceitos de melodia e harmonia, e aqueles que surgem a partir de estruturas temporais, formais e métricas. Para algumas crianças, o processo de aquisição deste entendimento preliminar, a partir dos elementos musicais e de algumas formas básicas, ainda podem ocorrer no final do ensino primário. Outros alunos, de dez e de onze anos de idade, já estão bem avançados na sua capacidade de falar analiticamente sobre a sua própria música e sobre os outros e podendo fazer distinções, usar diferentes tipos de conversa e escrever sobre música em contextos apropriados²⁷". (pp. 25-26)

Outra questão central da minha intervenção pedagógica neste contexto foi a ideia de fazer e entender ao mesmo tempo. Ao contrário do que postulam alguns dos métodos activos quando referem que experimentar vem primeiro e só depois vem a compreensão, eu considero que experimentar e aprender deveriam ocorrer em simultâneo. Para o aluno experimentar melhor tem de compreender, sentir a necessidade de compreender faz com que o aluno ganhe propriedade do conhecimento necessário que precisa para pôr em prática e superar adversidades, ou seja, a ideia de que a vontade está sujeita à necessidade: "Tal como para a necessidade externa, coisa alguma nos reconcilia melhor com uma necessidade interna, do que o reconhecê-la bem nitidamente" (Schopenhauer, 2006, p. 62). Assim, digo que o solfejo é importante mas só o é na medida em que parta de uma necessidade concreta, algo que o aluno considere indispensável para o processo criativo de que faz parte; "Ensinar a notação musical requer um propósito e um significado. Primeiro, tem de surgir de uma necessidade identificada no processo

²⁷ Tradução minha. Texto original: "*The seven year old is still in the process of developing basic musical concepts, particularly perhaps those which are related to pitch, that is, concepts of melody and harmony, and those which arise from music's time-based structures, those of form and temporal change. For some children, the process of acquiring this beginning understanding of each of the musical elements and some basic ways in which to draw on this in talking about music is still taking place as they reach the end of primary schooling. Other ten and eleven year olds are well advanced in their ability to talk analytically about their own and others' music and can distinguish between and use different kinds of talk and writing about music in appropriate contexts*" (Glover & Young, 1999, pp. 25-26).

musical criativo²⁸” (Hennessy, 1995, p. 12). Esta ideia de “querer compreender para fazer” ganha maior profundidade através da seguinte perspectiva:

Uma palavra sem significado é um som vazio; portanto, o significado é um critério da palavra e um seu componente indispensável. Parceria portanto que poderia ser encarado como um fenómeno [sic] linguístico [sic]. Mas do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização, um conceito. E, como as generalizações e os conceitos são inegavelmente actos [sic] de pensamento, podemos encarar o significado como um fenómeno do pensar. No entanto, daqui não se segue que o pensamento pertença a duas esferas diferentes da vida psíquica. (Vygotsky, 2001, p. 119)

Por fim, dizer que tentei através da minha intervenção – e na medida do que me foi possível – agir numa perspectiva que se alicerçasse na vontade dos alunos e no potencial da própria música enquanto agente capaz de dinamizar significados vários e de exercer uma função emancipadora no indivíduo. Isto assumidamente em oposição às visões utilitaristas que pensam a escola como o palco da doutrina do indivíduo, à visão da organização social que impõe a sua “vontade” por via da educação, que não respeita a vontade dos meninos e que os direcciona para algo predestinadamente definido como útil para o bem comum.

Acredito na escola como o espaço onde os alunos podem encontrar ferramentas para conquistar a sua felicidade e, neste sentido, a ideia que tenho do ensino da música, e que tentei operar neste trabalho, foi a ideia do educador enquanto funcionário da libertação dos indivíduos, no espírito para o qual remete a seguinte transcrição:

“o nosso função enquanto educadores não deve advir de um projecto de domínio sobre os nossos educandos, convertendo-os em pinóquios, pigmaleões, ou frankesteines, mas sim ajudá-los a fazerem-se a si próprios como educandos e pessoas . . . a nossa luta recorda-nos os intelectuais orgânicos do princípio do século, pessoas que estavam presentes no posicionamento social, político e intelectual, pessoas comprometidas com o seu momento histórico, coerentes na tarefa de compensar as desigualdades e que buscavam a justiça social²⁹”. (Forés & Monserrat, 2002, p. 102)

²⁸ Tradução minha. Texto original: “*Teaching notation needs to have purpose and meaning. It should, in the first instance, arise out of a need that the music-maker identifies*” (Hennessy, 1995. P. 12).

²⁹ Tradução minha. Texto original: “*nuestro papel de educadores no es un proyecto de dominio sobre nuestros educandos, convirtiéndolos en pinochos, pigmaliones, o frankensteines, sino que lo que tenderíamos que hacer es ayudarlos a hacerse a sí mismos como educandos y como personas . . . Nuestra tarea nos recuerda la de los intelectuales orgánicos de principios del siglo, personas que estaban presentes en el posicionamiento social, político e intelectual, personas comprometidas con su momento histórico, coherentes en la lucha por compensar las desigualdades, y que buscaban la justicia social*” (Forés & Monserrat, 2002, p.102).

Ao longo desta minha experiência percebi que o ensino genérico da música tem muito a ganhar se se aproximar das premissas do ensino vocacional da música. Julgo que este ensino deveria estar direccionado para a prática instrumental e vocal, pois só assim os alunos poderão materializar efectivamente os conhecimentos e competências que adquirem. Uma verdadeira democratização do ensino seria uma oferta educativa que oferecesse a todos uma abordagem de profundidade em termos de conhecimentos musicais e que não fosse meramente lúdica. Algo que vai ao encontro da intuição de Gandhi (2004), quando refere o seguinte:

Ler e escrever, de per si, não são educação. Eu iniciaria a educação da criança, portanto, ensinando-lhe um trabalho manual útil, e colocando-a em grau de produzir desde o momento em que começa sua educação . . . Acredito que um tal sistema educativo permitiria o mais alto desenvolvimento da mente e da alma. É preciso, porém, que o trabalho manual não seja ensinado apenas mecanicamente . . . mas cientificamente, isto é, a criança deveria saber o porquê e como de cada operação. (p. 13)

Aprender fazendo e experimentar compreendendo são, em sùmula, a fórmula verbal que melhor define o meu posicionamento ideológico enquanto educador. Encarar a música como elemento libertador da condição humana, como um mecanismo de sublimação para os indivíduos, tal como refere Trotski *et al* (1938): “a necessidade de emancipação do espírito só tem que seguir [*sic*] o seu curso natural para ser levada a fundir-se e a revigorar-se nessa necessidade primordial: a necessidade de emancipação do homem (p. 7). Neste sentido, julgo, a relação pedagógica que é estabelecida no contexto do ensino vocacional é, em si mesma, uma característica vital para alcançar o objectivo emancipador, característica que não é permitida no tipo de organização do ensino genérico. Por outro lado, esta relação pedagógica permite uma maior proximidade entre o educando e o educador, algo que vai muito para lá da mera transmissão de conceitos e afins. Talvez seja sobre os benefícios deste tipo de relação pedagógica, tipicamente “mestre-pupilo”, de que fala Rousseau com a seguinte transcrição com que termino esta reflexão sobre a minha *praxis*:

Eis, pois, o mais sábio dos homens, segundo o julgamento dos deuses, e o mais sábio dos atenienses, segundo o sentimento da Grécia inteira. Sócrates, a fazer o elogio da ignorância! Acredita-se que, se ele ressuscitasse entre nós, os nossos sábios e artistas o fariam mudar de opinião? Não, senhores: esse homem justo continuaria a desprezar as nossas vãs ciências; não ajudaria a aumentar esse montão de livros que nos inundam por toda a parte, e deixaria, apenas, como fez, como único preceito aos seus discípulos e aos nossos netos, o exemplo e a memória de sua virtude. E assim é [*sic*] que é belo instruir os homens. (Rousseau, 1749, pp. 27-28)

REFERÊNCIAS

- Abeles, H., Hoffer, C., & Klotman, R. (1995). *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer Books.
- Agrupamento de Escolas Paulo Quintela. (2011, 06 06). *Projecto Educativo 2009-2013*. Retrieved 05 09, 2013, from Agrupamento de Escolas Paulo Quintela: http://www.eb23-pauloquintela.edu.pt/images/stories/documentos/PE_2009_2013.pdf
- Alves, V. (2011). *A.'418: Um Método de Sistematização da Conceção Musical Interpretativa*. Aveiro: Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro - Departamento de Comunicação e Arte.
- Bach, J. S. (1983). *Six Suites for Solo Cello*. (P. Tortelier, Ed.) Londres: Stainer & Bell.
- Bakunin, M. (1953). *Stateless Socialism: Anarchism*. (E. R. eBook), Ed.) New York: The Free Press.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Conard, J. C., Malina, M., & Münzel, S. C. (2009). News flutes document the earliest musical tradition in southwestern Germany. *Nature* , 1-4.
- Conard, N. J., Bolus, M., Goldberg, P., & Münzel, S. C. (2006). The Last Neanderthals and First Modern Humans in the Swabian Jura. In N. J. Conard, *When Neanderthals and Modern Humans Met* (pp. 305-341). Tübingen: Kerns Verlag.
- Educação Musical. (2008). Currículo da Disciplina para o 6º ano. Bragança: Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela.
- Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela. (2008). Projecto Curricular de Turma – Ano lectivo: 2008/2009 – 6º Ano, Turma D. Bragança: Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela.
- Forés, A., & Monserrat, V. (2002). *El Teatro de la Mente y las Metáforas Educativas*. Ciudad Real: ÑAQUE.
- Frego, D. (s.d.). *The Approach of Emile Jaques-Dalcroze* . Retrieved 05 10, 2013, from The Alliance for Active Music Making: <http://allianceamm.org/Dalcroze.pdf>
- Fubini, E. (1999). *La estética musical desde la antigüedad hasta el siglo XX*. Madrid: Alianza Editorial, S.A. .
- Gandhi, M. (2004). *A Única revolução Possível é Dentro de Nós* (www.geocities.com/projetoperiferia. retirado de www.heitorreis.fr.fm ed.). (F. d.–P. Periferia, Ed.) s.d.: Versão para eBook – eBooksBrasil.com.

- Garcia, C. (1999). *Formação de Professores: Para uma Mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, R. (2013). *História do Agrupamento*. Retrieved 05 09, 2013, from Agrupamento de Escolas Paulo Quintela: http://www.eb23-pauloquintela.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=44&Itemid=147
- Garcia-Sipido, A. L., & Lago, P. (1990). *Didáctica de la Expresión Plástica y Musical – Manual para el Profesor: Fundamentos y actividades*. Madrid: Real Musical.
- Glover, J., & Young, S. (1999). *Primary Music: Later Years*. London: Falmer Press.
- Gordon, E. (2003). *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children*. Chicago: GIA.
- Grout, D. D., & Palisca, C. V. (2001). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Hennessy, S. (1995). *Curriculum in Primary Practice Series: Music 7-11 – Developing Primary Teaching Skills*. London e New York: Routledge.
- Instituto Politécnico de Bragança. (2012, 09 07). *Regulamentos da ESEB: Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada dos Cursos de Mestrado*. Retrieved 05 07, 2013, from IPB-Instituto Politécnico de Bragança · Escola Superior de Educação: http://www.e.se.ipb.pt/portal/page?_pageid=575,530197&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Instituto Politécnico de Bragança. (2013, 03 13). *Regulamentos do IPB: Normas Regulamentares dos Mestrados*. Retrieved 05 07, 2013, from IPB-Instituto Politécnico de Bragança · Escola Superior de Educação: http://www.e.se.ipb.pt/portal/page?_pageid=575,530197&_dad=portal&_schema=PORTAL
- Kant, E. (1959). *Crítica da Razão Prática*. (A. Bertagnoli, Trans.) São Paulo: Edições e Publicações Brasil editora S, A.
- Marx, K., & Engels, F. (1848). *O Manifesto Comunista*. (F. d. www.jahr.org, Ed.) s.d.: Ridendo Castigat Mores.
- Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa.
- Nietzsche, F. (2002). *O Anticristo: Ensaio de uma Crítica ao Cristianismo*. (v. p. eBook, Ed., & A. D. Cancian, Trans.) s.d.: www.ateus.net/ (fonte digital).
- Pacheco, A. (2009, Março). Breve História do Ensino da Música em Portugal. Bragança: Escola Superior de Educação de Bragança.

- Palheiros, G. B. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório – Uma Avaliação do Currículo*. Lisboa: APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Paynter, J. (1972). *Hear and Now: An Introduction to Modern Music in Schools*. London: Universal Edition.
- Paynter, J. (1970). *Sound and Silence: Classroom Projects in Creative Music*. Cambridge: Cambridge Universal Edition.
- Philpott, C., & Plummeridge, C. (. (2001). *Issues in Music Teaching*. London and New York: Routledge Falmer.
- Redondo, Turma 2.B 2008/2009 – Escola do Campo. (2009). *Primaveras*. Bragança: Câmara Municipal de Bragança.
- Roldão, M. C. (2011, 02 11). *Investigação Educacional: Percursos, Campos e Problemática*. Braga, Portugal: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Rousseau, J.-J. (1749). *Discurso Sobre as Ciências e as Artes* (Fonte Digital – www.jahr.org ed.). (R. C. Mores, Ed.) s.d.: Versão para eBook – eBooksBrasil.com.
- Ryngaert, J.-P. (1981). *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha.
- Sadie, S. (. (1980). *The New Grove Dictionary of Music & Musicians* (Vol. 11). Oxford University Press.
- Schafer, M. (1969). *The New Soudscape: A Handbook for the Modern Music Teacher*. Ontario: Berandol Music Limited.
- Schopenhauer, A. (2006). *O Mundo Como Vontade e Representação* (Vol. Livro IV). (H. Barbuy, Trans.) s.d.: Fonte digital: br.egroups.com/group/acropolis.
- Shafer, M. (2003). *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Editora UNESP.
- Shamrock, M. (s.d.). *Orff-Schulwerk Approach*. Retrieved 05 10, 2013, from The Alliance for Active Music Making: http://www.allianceamm.org/resources_elem_Orff.html
- Sloboda, J. A. (1991). Music structure and emotional response: some empirical findings. In *Psychology of Music* (Vol. 19, pp. 110-120).
- Swanwick, K. (2001). *A Basis for Music Education*. Oxon: Routledge.
- Swanwick, K. (2003). *Music, Mind and Education*. New York: RoutledgeFlamer.
- Tan, S.-L., Pfordresher, P., & Harré, R. (2010). *Psychology of Music: From Sound to Significance*. Hove e New York: Psychology Press.

- Trinka, F. (s.d.). *The Kodály Approach*. Retrieved 05 10, 2013, from Alliance for Active Music Making: http://www.allianceamm.org/resources_elem_Kodaly.html
- Trotsky, L., Breton, A., & Rivera, D. (1938). *Por uma Arte Revolucionária Independente*. (L. C. Chaves, Ed.) México: Fonte digital: <http://www.culturabrasil.pro.br>.
- Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e Linguagem* (Fonte digital: www.jahr.org ed.). (R. C. Mores, Ed.) s.d.: Versão para eBook – eBooksBrasil.
- Willems, E. (1961). *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Buenos Aires: Editorial Universitária.

ANEXOS

EU SOU DO 6ºD

LETRA E MÚSICA DE VASCO ALVES

ALLEGRO VIVACE

VOZ 1

VOZ 2

VOZ 3

VOZ 4

SEX-TO SEX-TO SEX-TO SEX-TO SEX-TO SEX-TO SEX-TO D

mf

5

VOZ 1

VOZ 2

VOZ 3

VOZ 4

SEX-TO SEX-TO SEX-TO SEX-TO SEX-TO SEX-TO SEX-TO D

EU SOU DO SEX-TO EU SOU DO SEX-TO

mf

- ① QUANDO SURGIR A FIGURA RÍTMICA COM A CABEÇA DE CRUZ É PARA BATERES PALMAS.
② QUANDO SURGIR A FIGURA RÍTMICA COM A CABEÇA DE CRUZ É PARA PERCUTIRES AS PALMAS DAS MÃOS NAS PERNAS.

9

Voz 1
 EU SOU BOM A - LU - NO E FRE - QU - EN - TO O SEX - TO D
mf

Voz 2
 SEX - TO
mf

Voz 3
mp SEX - TO SEX - TO SEX - TO D SEX - TO SEX - TO

Voz 4
mp EU SOU DO SEX - TO EU SOU

12

Voz 1
 - - -

Voz 2
 D.

Voz 3
 SEX - TO D SEX - TO SEX - TO SEX - TO D
mf

Voz 4
 DO SEX - TO EU SOU DO SEX - TO
mf

15

Voz 1

EU SOU BOM A - LU - NO E FRE - QU - EN - TO D SEX - TO D

mf

Voz 2

Voz 3

mp SEX - TO SEX - TO SEX - TO D

Voz 4

mp EU SOU DO SEX - TO

17

Voz 1

Voz 2

SEX - - TO D.

mf

Voz 3

SEX - TO SEX - TO SEX - TO D

Voz 4

EU SOU DO SEX - TO

19

VOZ 1
 E FRE-QU-EN-TO O SEX-TO D
f

VOZ 2
 EU SOU BOM A - LU-NO E FRE-QU-EN-TO O SEX-TO D
mf *f*

VOZ 3
 EU SOU BOM A - LU-NO
mf

VOZ 4
 EU SOU BOM A - LU-NO
f

D.S. AL FINE

22

VOZ 1
 EU SOU BOM A - LU-NO E FRE-QU-EN-TO O SEX-TO D
ff *sfz* FINE

VOZ 2
 EU SOU BOM A - LU-NO E FRE-QU-EN-TO O SEX-TO D
ff *sfz*

VOZ 3
 SEX-TO D SEX-TO SEX-TO SEX-TO D
f *ff* *sfz*

VOZ 4
 SEX-TO D EU SOU DO SEX-TO D
f *ff* *sfz*

A Floresta

Música: Vasco Alves
Letra: Turma D, do 6º ano,
da Escola E.B. 2,3 Paulo Quintela

♩ = 120

Voz

Flauta

Acompanhamento

4

A

Voz

Fl.

Acomp.

A Flo - res - ta é a - mi - ga, é bo - ni - ta co - mo

8

Voz

Fl.

Acomp.

Sol. Dá - nos vi - da, dá - nos fru - tos, dá - nos

11

Voz

ar p'ra res - pi - rar. Dá ma - dei-ra pa - ra a - li, Dá - nos

Fl.

Acomp.

14

Voz

fo lhas pa - ra a - qui, Dá - nos som - bra pa - ra nos re - fres - car. Com e -

Fl.

Acomp.

17

Voz

la va - mos brin - car E a Flo - res - ta res - pei - tar. Os bi - chi - nhos va - mos to - dos cui

Fl.

Acomp.

20

Voz

dar. A Flo - res - ta é a - mi - ga, é bo - ni - ta co - mo

Fl.

Acomp.

B

24

Voz

Sol.

Fl.

Acomp.

27

Voz

Fl.

Acomp.

30

Voz

Fl.

Acomp.

Musical score for measures 30-33. The vocal line (Voz) is silent. The flute (Fl.) plays a melodic line with eighth and quarter notes. The accompaniment (Acomp.) features a bass line with quarter notes and a treble line with chords and eighth notes.

34

Voz

Fl.

Acomp.

Musical score for measures 34-37. The vocal line (Voz) is silent. The flute (Fl.) continues its melodic line with eighth and quarter notes. The accompaniment (Acomp.) features a bass line with quarter notes and a treble line with chords and eighth notes.

38

Voz

Fl.

Acomp.

Musical score for measures 38-41. The vocal line (Voz) is silent. The flute (Fl.) continues its melodic line with eighth and quarter notes. The accompaniment (Acomp.) features a bass line with quarter notes and a treble line with chords and eighth notes.



42

Voz

Fl.

Acomp.

A Flo - res - ta é a -

46

Voz

Fl.

Acomp.

mi - ga, é bo - ni - ta co - mo Sol. Dá - nos

49

Voz

Fl.

Acomp.

vi - da, dá - nos fru - tos, dá - nos ar p'ra res - pi -

52

Voz

rar. Dá ma - dei - ra pa - ra a - li, Dá - nos - fo lhas pa - ra a - qui, Dá - nos

Fl.

Acomp.

55

Voz

som - bra pa - ra nos re - fres - car. Com e - la va - mos brin - car E a Flo

Fl.

Acomp.

58

Voz

res - ta res - pei - tar. Os bi - chi - nhos va - mos to - dos cui - dar. A Flo

Fl.

Acomp.

61

Voz

res - ta é a - mi - ga, é bo - ni - ta co - mo Sol. A Flo

Fl.

Acomp.

65

Voz

res - ta é a - mi - ga é bo - ni - ta co - mo Sol.

Fl.

Acomp.

A Floresta

A Floresta é amiga,
E bonita como o Sol.
Dá-nos vida,
Dá-nos frutos,
Dá-nos ar para respirar.

Dá madeira para ali,
Dá-nos folhas para aqui,
Dá-nos sombras para nós refrescar.

Com ela vamos brincar
E a Floresta respeitar.
Os bichinhos vamos todos cuidar.

A Floresta é amiga,
E bonita como o Sol.

À.: G.: D.: A.: D.: U.: